

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Departamento de Psicología Social**



**TESIS DOCTORAL**

**La autoestima, autoeficacia y locus de control y su influencia en el  
rendimiento académico en alumnos en escuelas de negocio**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Diego de Jesús Vicente Cortés**

Directores

**Alfredo Muñoz Adánez  
Ana Lanero Carrizo**

**Madrid, 2016**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Sección Departamental de Psicología Social



LA AUTOESTIMA, AUTOEFICACIA Y LOCUS  
DE CONTROL Y SU INFLUENCIA EN EL  
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS EN  
ESCUELAS DE NEGOCIO

TESIS DOCTORAL

Diego de Jesús Vicente Cortés

Bajo la dirección de los doctores

Alfredo Muñoz Adánez

Ana Lanero Carrizo

Madrid, 2015





UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Sección Departamental de Psicología Social

TESIS DOCTORAL

LA AUTOESTIMA, AUTOEFICACIA Y LOCUS DE CONTROL Y SU INFLUENCIA  
EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS EN ESCUELAS DE NEGOCIO

Diego de Jesús Vicente Cortés

Directores

Alfredo Muñoz Adánez

Ana Lanero Carrizo

2015



# AGRADECIMIENTOS

Todo lo alcanzado se lo debo a mi mujer María y a mi queridísima hija Ángela. Han sido muchos los sacrificios que habéis hecho las dos para que yo pudiera finalizar mi tesis.

También me siento en deuda con mis padres, Encarna y Joaquín. Seguro que os sentiréis muy orgullosos.

A mis dos directores de tesis, Ana y Alfredo, por haberse quitado tantas horas de su tiempo. Gracias por ayudarme, asesorarme, corregirme y ser tan pacientes.

Quiero mencionar también a mis hermanos Marién y Joaquín. Muchas gracias por estar pendientes y animarme. Lo necesitaba. Va por ti también Juan Pedro.

No me puedo olvidar de mis grandes amigos María Luisa, Alberto y Javi. Siempre tan dispuestos a asomarse a mi tesis.

Gracias a Iván por darme tanta seguridad allí donde más lo necesitaba.

Por último, y no menos importante, quiero agradecer toda la buena disposición que han mostrado todos los alumnos del IE Business School. Gracias por vuestra colaboración desinteresada a la hora de proporcionar datos tan íntimos. Gracias por enseñarme tantas cosas.



# RESUMEN





## **INTRODUCCIÓN**

En esta tesis se pretende conocer más sobre qué ocurre con la autoestima, la autoeficacia y el locus de control en el ámbito de la formación de postgrado y más concretamente en los alumnos de las escuelas de negocio. Además, se analiza la posible relación que estas variables puedan tener entre sí, así como sus posibles influencias en el rendimiento académico. En este sentido, encontramos mucha documentación y estudios relacionados con variables en niños, adolescentes, universitarios y población clínica, pero no hemos encontrado ninguna publicación que focalice sus análisis en alumnos de escuelas de negocio.

## **OBJETIVOS**

- a. Averiguar y actualizar los niveles de autoestima, autoeficacia y locus de control interno en los alumnos de las escuelas de negocio.
- b. Estudiar las posibles relaciones entre la autoestima, la autoeficacia y el locus de control interno en los alumnos de las escuelas de negocio.
- c. Analizar las posibles relaciones entre la autoestima, la autoeficacia y el locus de control interno, con el rendimiento académico en los alumnos de las escuelas de negocio.
- d. Contrastar si existe una relación directa entre la autoestima, la autoeficacia y el locus de control interno con las variables demográficas sexo y edad en los alumnos de las escuelas de negocio.
- e. Analizar las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos de medida utilizados en la recogida de datos.

Para cumplir con los objetivos propuestos se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- La Escala de Autoestima de Rosenberg (1989).
- La Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996).

- La Escala Internalismo - Externalismo de Rotter (1966), en su versión española de Pérez García (1984).
- El rendimiento académico se evaluó en función de la calificación final que el alumno obtiene en una asignatura del primer cuatrimestre, ubicada dentro de los programas de postgrado en dirección de empresas de una escuela de negocios.

Para poder generalizar los resultados obtenidos en el estudio al ámbito de las escuelas de negocio, la recogida de datos se llevó a cabo con alumnos del Instituto de Empresa Business School (IE Business School) –una de las 10 principales y representativas escuelas de negocio del mundo– entre los meses de febrero de 2011 y febrero de 2015.

La muestra la conforman 405 sujetos, de los cuales 150 eran mujeres. La edad media de los participantes es de 34,56 años.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos sobre la consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) son buenos para cada uno de los tres cuestionarios: Autoestima:  $\alpha = ,747$ ; autoeficacia:  $\alpha = ,818$ ; locus de control  $\alpha = ,677$ .

Los cálculos realizados sugieren la extracción de factores en cada uno de los resultados obtenidos en los cuestionarios. Autoestima: extracción de tres factores. Autoeficacia: extracción de dos factores. Locus de control: solución de cuatro factores.

Las medias en autoestima, autoeficacia y locus de control interno de nuestra muestra son significativamente más altas que las medias con las que las hemos comparado.

En términos generales, podemos decir que los alumnos de las escuelas de negocio, se ven con una alta valía personal (autoestima), capaces de resolver de una forma eficaz las situaciones problemáticas a las que se enfrentan (autoeficacia), creyendo, además, que si logran alcanzar las metas propuestas, sería gracias a su esfuerzo y perseverancia (locus de control interno). Esto se observaría en mayor medida que en el resto de las muestras comparadas.

Sobre cómo se relacionan entre sí tres de las variables objeto de este estudio –la autoestima, la autoeficacia y el locus de control interno–, se ha podido constatar que, a pesar de ser conceptos distintos y de evaluarse de manera distinta, las tres guardan una relación significativa entre sí, aunque el grado de relación no sea demasiado elevado.

Por otro lado, para este colectivo, la autoeficacia es la que única de las tres variables con la que guarda relación el rendimiento académico.

Sobre el género del estudiante, no se han observado diferencias entre hombres y mujeres en relación a los niveles de autoestima, autoeficacia o locus de control interno. Tampoco hemos encontrado diferencias referidas a la edad salvo en la variable locus de control interno. En este caso encontramos que, a mayor edad, el locus de control es más interno.

A la hora de analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida utilizados, si bien el resultado final informa a nivel global de los niveles de autoestima, autoeficacia y locus de control interno, lo hace en función de distintos factores. Algunas de esas agrupaciones factoriales encontradas en cada escala, coinciden con lo comentado por otros autores. En otros casos no es así.

En la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989), nuestros cálculos arrojan una agrupación por tres factores: Autoestima en Relación a los Demás, Autoestima de Utilidad y Autoestima Global.

En la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), hemos encontrado dos factores: Autoeficacia Situacional y Autoeficacia Persistente.

El análisis factorial realizado en la Escala Internalismo-Externalismo de Rotter (Pérez, 1984) sugiere agrupar los ítems de la prueba bajo cuatro factores: Locus de Control de Destino, Locus de Control Político, Locus de Control Laboral y Locus de Control Social.

Como conclusión general diremos que estos niveles de autoestima, autoeficacia y locus de control, se muestran quizás tan elevados por la demanda de seguridad en sí mismo que las organizaciones hacen a cada uno de los miembros de este colectivo.

Por otro lado, el haber encontrado agrupaciones por factores en los análisis realizados donde nadie o muy pocos lo han mostrado, nos obliga a continuar

profundizando en la investigación por si en ello pudiera estar influyendo la naturaleza, composición o amplitud de la muestra.

El hecho de que los estudiantes de las escuelas de negocio sean en su mayoría futuros directivos y directivos en activo de empresas y organizaciones públicas y privadas, hace que todo lo que ocurra dentro de este colectivo cobre mucha relevancia, dado que estamos ante el presente y futuro de los órganos de poder y gobierno de la sociedad a nivel internacional, con todas las implicaciones que ello acarrea.

# **ABSTRACT**



## **INTRODUCTION**

The thesis hereby elaborated tries to deepen knowledge about the relationship between self-esteem, self-efficacy and locus of control particularly applied to the field of postgraduate education and more specifically on students in business schools. Moreover, the link between these variables is analyzed altogether in relation to their possible influence on academic performance. Herein, extensive literature and studies related to variables in children, adolescents, higher education and clinical population was found, conversely, no publications whatsoever were found indicating any sort of analysis related to business school students.

## **GOALS**

- a) To find out and update the levels of self-esteem, self-efficacy and internal locus of control in students of business schools.
- b) To study the possible relationship between self-esteem, self-efficacy and internal locus of control in students of business schools.
- c) To analyze the possible relationship between self-esteem, self-efficacy and internal locus of control, with the academic performance in students of business schools.
- d) To test whether there is a direct relationship between self-esteem, self-efficacy and internal locus of control with demographic variables gender and age in students of business schools.
- e) Analyze the psychometric properties of each of the measuring instruments used in data collection.

In order to reach the goals, the following measuring instruments were deployed:

- Rosenberg Self-Esteem Scale (1989) for self-esteem analysis.
- General Self-Efficacy Scale Baessler and Schwarzer (1996) for self-efficacy measurements.
- Internalism-Externalism Rotter Scale (1966) in its Spanish version Perez Garcia (1984) for locus de control.



- The academic performance in our sample was assessed in terms of the final grade the students obtain in a course on the first quarter, located within postgraduate programs in management of a business school.

In order to generalize the results of the study to the field of business schools, data collection was carried out with students from the Instituto de Empresa Business School (IE Business School) –one of the 10 main and representative business school in the world– between the months of February 2011 and February 2015.

The sample consisted of 405 subjects, of whom 150 were women (37.0% of the total sample). The age of participants ranged from 22 to 80 years ( $M = 34.56$ ,  $SD = 7.58$ ).

## RESULTS AND CONCLUSIONS

The results of internal consistency (Cronbach's  $\alpha$ ) are good for each of the three questionnaires: Self-esteem:  $\alpha = .747$ ; self-efficacy:  $\alpha = .818$ ; locus of control  $\alpha = .677$ .

The calculations we have made suggest a factor analysis in each of the results of the questionnaires. Self-esteem: grouping three factors which explain 45.89% of the variability of scores. Self-efficacy: grouping two factors which explain 40.32% of the variability of the scores of the questionnaire. Locus of control: four-factor solution, which explained 22.49% of the variance of scores.

Self-esteem, self-efficacy and internal locus of control averages in our sample are significantly higher than the average of other studies with which they were compared.

Overall speaking, we can argue that students of business schools retain a high self-worth (self-esteem), capable of solving in an effective way the problematic situations they face (self-efficacy). They also believed when achieving their goals that it was due to their effort and perseverance (internal locus of control). The results from these variables can be observed to a higher extent in comparison with other studies analysed.

When analysing the relationship among the above-mentioned variables –self-esteem, self-efficacy and internal locus of control– it has been shown that, despite being different concepts and evaluated differently, they share a significant relationship to each other, although the degree of relationship may not be too conclusive.

Additionally, in our sample, self-efficacy is the only one from the three variables that keeps a direct relation with academic performance.

Considering gender, no differences were observed between men and women in relation to the levels of self-esteem, self-efficacy and internal locus of control. When analysing the age of students we found a relationship with the internal locus of control. That is, in our case, the older the population, the higher the internal locus of control is observed.

When analyzing the psychometric properties of the measuring instruments applied we found that although the final result shows global levels of self-esteem, self-efficacy and internal locus of control, it does depend on several factors. Some of these factor groups found in each scale, correspond to the results obtained by other authors. In other cases they do not.

For instance, in comparison with the one or two factors analysis found by the authors in the Rosenberg Self-Esteem Scale (1989), our estimates show a grouping of three factors, which we decided to name: Self-esteem in Relation to Others, Utility Self-esteem and Integral or Global Self-esteem.

General Self-Efficacy Baessler and Schwarzer Scale (1996). Although publications illustrate a one factor analysis, we have found two factors in fact: Situational Self-efficacy and Persistent Self-efficacy.

The factorial analysis in the Internalism-Externalism Rotter Scale (Pérez, 1984) suggests grouping items of evidence into four factors: Destination Locus of Control, Political Locus of Control, Labor Locus of Control and Social Locus of Control.

As a general conclusion we can argue that levels of self-esteem, self-efficacy and locus of control are due perhaps to the high demand of self-confidence posed by organizations onto their members.

On the other hand, we have found clusters by factors in our analysis that shown very limited conclusions and which prompt us to continue their investigation so as to define the impact of influences such as the nature, composition or sample size.

The fact that students from business schools are mostly managers and future managers in active enterprises and public and private organizations renders everything that

happens within this group highly relevant, given that this represents the present and future of the centers of power and government bodies in society worldwide, with all the implications that this entails.

# ACRÓNIMOS

AACSB:	Association to Advance Collegiate Schools of Business (Asociación para el Avance de Escuelas de Negocio)
AFE	Análisis Factorial Exploratorio
AMBA:	Association of MBA's (Asociación de MBA's)
AMP:	Advanced Management Program (Programa Avanzado para la Dirección)
DT:	Desviación Típica
EBSCO:	Elton B. Stephens Company
EFMD:	European Foundation for Management Development (Fundación Europea para el Desarrollo Directivo)
EMBA:	Executive Master in Business Administration (Master Ejecutivo en Dirección de Empresas)
EMBAQ:	Executive Master in Business Administration Quincenal (Master Ejecutivo en Dirección de Empresas Quincenal)
GMAT:	Graduate Management Admission Test (Examen de Admisión para Estudiantes Dirección d Empresas)
IE Business School:	Instituto de Empresa Business School
I-E:	Internalismo - Externalismo
IMBA:	International Master in Business Administration (Master Internacional en Dirección de Empresas)
KMO:	Kaiser, Meyer y Olkin
M:	Media aritmética

MBA :	Master in Business Administration (Master en Dirección de Empresas)
MBAP:	Master in Business Administration Part Time (Master en Dirección de Empresas a Tiempo Parcial)
MIF:	Master in Finances (Masters en Finanzas)
MIM :	Master in Management (Master en Dirección)
OBSE:	Organization-Based Self-Esteem (Organización basada en la autoestima)
PSDG:	Programas Superiores para la Dirección General
RSES:	Rosenberg Self-Esteem Scale. (Escala de Autoestima de Rosenberg.
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales)
TSC:	Teoría Social Cognitiva
TSCC:	Teoría Social Cognitiva de Carrera
VD:	Variable Dependiente
VI:	Variable Independiente

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
---------------------------	----------

<b>MARCO TEORICO CONCEPTUAL.....</b>	<b>7</b>
--------------------------------------	----------

<b>1.- LA AUTOESTIMA.....</b>	<b>9</b>
-------------------------------	----------

1.1.- Definición .....	9
1.2.- Tipos de autoestima .....	12
1.2.1.-Autoestima estable y autoestima inestable .....	13
1.2.2.- Autoestima implícita y autoestima explícita.....	13
1.2.3.- Autoestima genuina y autoestima defensiva.....	14
1.2.4.- Autoestima incondicional y autoestima contingente .....	14
1.3.- Dificultades en el estudio de la autoestima.....	15
1.4.- Autoestima alta o baja, adecuada o inadecuada.....	16
1.5.- Cómo se mide la autoestima .....	17
1.6.- Estudios aplicados acerca de la autoestima .....	19
1.7.- Autoestima, rendimiento académico y otras variables sociodemográficas: el sexo y la edad.....	21

<b>2.- LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA.....</b>	<b>25</b>
---	-----------

2.1.- Construcción y definición del concepto autoeficacia .....	25
2.2.- Fuentes de la autoeficacia .....	30

2.3.- Dimensiones de la autoeficacia .....	32
2.4.- Cómo se mide la autoeficacia.....	33
2.5.- Estudios aplicados acerca de la autoeficacia. ....	34
2.6.- Autoeficacia, rendimiento académico y otras variables sociodemográficas: el sexo y la edad .....	36
<b>3.- EL LOCUS DE CONTROL.....</b>	<b>49</b>
3.1.- Historia del concepto locus de control .....	49
3.2.- Definición de locus de control.....	54
3.3.- Paradigmas del locus de control .....	58
3.4.- Locus de control interno .....	61
3.5.- Locus de control externo .....	62
3.6.- Características diferenciales individuales atendiendo al locus de control.....	63
3.7.- Modelos teóricos y constructos equivalentes a locus de control .....	66
3.8.- Cómo se mide el locus de control.....	71
3.9.- Estudios aplicados acerca del locus de control.....	73
3.10.- Locus de control, rendimiento académico y otras variables sociodemográficas: el sexo y la edad .....	77
<b>4.- EL RENDIMIENTO ACADEMICO.....</b>	<b>83</b>
4.1.- Definición y medición .....	85
4.2.- Rendimiento académico en estudiantes universitarios .....	91
4.3 - Indicadores del rendimiento académico .....	93

## **ESTUDIO EMPIRICO .....99**

### **5.- PLAN GENERAL Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....101**

5.1.- Planteamiento del problema y objetivos de la investigación ..... 101

5.2.- Hipótesis ..... 102

### **6.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....119**

6.1.- Instrumentos de medida ..... 119

6.1.1.- Autoestima ..... 119

6.1.2.- Autoeficacia percibida ..... 122

6.1.3.- Locus de control ..... 123

6.1.4.- Rendimiento académico..... 125

6.2.- Descripción de la población y selección de la muestra ..... 127

6.3.- Procedimiento y recogida de datos..... 141

6.4.- Participantes ..... 143

### **7.- ANÁLISIS DE DATOS .....151**

7.1.- Estadísticos descriptivos ..... 151

7.2.- Propiedades psicométricas de los cuestionarios..... 151

7.3.- Análisis inferencial de las hipótesis ..... 152



## **8.- RESULTADOS ..... 155**

### 8.1.- Propiedades psicométricas de los cuestionarios ..... 155

#### 8.1.1.- Validez divergente de los cuestionarios..... 155

#### 8.1.2.- Fiabilidad, consistencia interna y validez factorial de la Escala de autoestima de Rosenberg ..... 156

#### 8.1.3.- Fiabilidad, consistencia interna y validez factorial Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer ..... 157

#### 8.1.4.- Fiabilidad, consistencia interna y validez factorial de la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter ..... 160

### 8.2.- Análisis inferencial de las hipótesis ..... 164

## **9.- CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES..... 169**

### 9.1.- Conclusiones ..... 169

### 9.2.- Limitaciones y futuras líneas de investigación ..... 193

## **BIBLIOGRAFÍA ..... 199**

## **ANEXOS ..... 237**

# INDICE DE FIGURAS

<i>Figura</i>	<i>Página</i>
1 Estudios cursados de los alumnos MIM durante los 5 últimos años .....	135
2 Experiencia profesional de los alumnos MIM durante los 5 últimos años .....	136
3 Nacionalidad de los alumnos MIM durante los 5 últimos años .....	136
4 Estudios cursados de los alumnos IMBA-MBAP durante los 5 últimos años .....	137
5 Nacionalidad de los alumnos IMBA-MBAP durante los 5 últimos años .....	138
6 Experiencia profesional de los alumnos EMBA durante los 5 últimos años .....	139
7 Cargo de los alumnos EMBA durante los 5 últimos años .....	140
8 Experiencia profesional de los alumnos del AMP y PSDG durante los 5 últimos años .....	141
9 Cargo de los alumnos AMP y PSDG durante los 5 últimos años .....	142
10 Ventana de bienvenida a la Escala de Autoestima de Rosenberg .....	144
11 Ventana de bienvenida a la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schawarzer .....	144
12 Ventana de bienvenida a la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter, en su versión española de Pérez .....	145
13 Número de alumnos por tipo de programa .....	148
14 Distribución de la muestra por rama académica .....	150

# INDICE DE TABLAS

*Tabla*

*Página*

1	Ranking del IE Business School según distintos organismos independientes.....	131
2	Distribución de la muestra en función de la titulación de los alumnos .....	149
3	Sector de la empresa en el que trabajan los sujetos .....	151
4	Cargo que ostentan los sujetos.....	152
5	Correlaciones entre instrumentos de medida .....	157
6	Estadísticos descriptivos de los ítems de autoestima.....	158
7	Ítems del cuestionario de autoestima. Solución factorial rotada. Matriz de estructura.....	159
8	Estadísticos descriptivos de los ítems de autoeficacia.....	160
9	Ítems del cuestionario de autoeficacia. Solución factorial rotada. Matriz de estructura.....	161
10	Estadísticos descriptivos de los ítems de locus de control.....	162
11	Ítems del cuestionario Locus de control. Solución factorial rotada. Matriz de estructura.....	164
12	Correlaciones entre instrumentos y rendimiento académico .....	167
13	Correlaciones entre instrumentos de medida y edad .....	169
14	Estadísticos descriptivos de los cuestionarios en función del sexo .....	170
15	Resumen y confirmación de las hipótesis de investigación.....	186

# INTRODUCCIÓN

En el momento de escribir estas líneas, uno de los más conocidos motores de búsqueda de internet que proporciona textos completos, índices y publicaciones periódicas académicas sobre distintas áreas de las ciencias y humanidades –Google Scholar–, informa sobre un millón cuatrocientos diez mil resultados de búsqueda acerca del concepto de autoestima.

Mruk (1999) expuso en su trabajo que los artículos publicados sobre la autoestima rondaban los siete mil; además de otros seiscientos libros que han visto la luz sobre este tema –aunque según el autor muchos de ellos carezcan de la suficiente base empírica como para tomarlos en serio–, sin mencionar los veinte mil artículos que se relacionan con el concepto. A todo esto habría que añadir los dos mil ochenta instrumentos de medida que se han llegado a emplear (Kitano, 1989).

Esto puede dar una idea acerca del interés que ha despertado siempre el concepto de autoestima. Lo mismo ocurre con los conceptos de autoeficacia y locus de control, con dos millones novecientos mil y dos millones ochocientos mil resultados respectivamente devueltos por el mismo motor de búsqueda, Google Scholar.

Lo que anima a emprender la presente tesis frente a lo ya publicado es lo que Mecca, Smelser y Vasconcellos (1989, p. 15) expresan: *"la idea más consistentemente manifestada, sin embargo, es que las asociaciones entre autoestima y sus previsibles consecuencias son mixtas, insignificantes o ausentes"*. Con esta anotación de los autores se viene a apoyar el hecho de que no todo lo que se ha analizado y publicado sobre la autoestima está ampliamente contrastado. A lo largo de esta revisión teórica, y en base a lo consultado sobre lo publicado, se podrá ir comprobando que el comentario de Mecca et al. realizado en 1989, aún sigue vigente.

Esta falta de claridad, precisión y firmeza en referencia a los estudios sobre la autoestima expresada por Mecca et al. (1989), no sólo la encontraremos en dicho constructo, sino que conforme vayamos mostrando datos relacionados con las otras variables tales como la autoeficacia, el locus de control y el rendimiento académico, nos

iremos dando cuenta de que en muchas de las publicaciones, también sobre estas variables se respira un halo de contradicción y falta de generalización.

En este sentido, aunque éste no sea el centro de interés del presente estudio, podríamos aludir otras muchas razones para comenzar el proyecto de estudio sobre la autoestima, autoeficacia y locus de control, como por ejemplo, las implicaciones prácticas tanto en el terreno social como en el clínico.

En relación al ámbito clínico, según Pallarés (2011), el término *autoestima* aparece en veinticuatro referencias diagnósticas diferentes en la clasificación de los trastornos mentales (DSM-IV-TR), (APA 2000/2002). En unos trastornos se habla de la reducción o baja autoestima, mientras que en otros es el exceso de autoestima o autoestima desmesurada. De todos ellos destaca la depresión como el trastorno más relacionado con la autoestima (Neiss, Stevenson, Legrand, Iacono, & Sedikides, 2009).

Pero, centrándonos en una de las variables, la autoestima: ¿qué es lo que realmente hace que apreciemos todo lo que mantiene y aumenta la autoestima? Sobre todo después de saber que no está constatado que la autoestima *per se* produzca directamente beneficios materiales, puesto que no se consigue ni con riquezas ni con éxito (Leary, Tambor, Terdal, & Downs, 1995). Puede que lo que busquen las personas en realidad sea únicamente la aceptación de los demás y ser valoradas socialmente (Leary et al., 1995).

Pallarés (2011, p. 9) en el prólogo de su libro *La Autoestima*, y en la línea de lo anteriormente expuesto, aboga por un efecto causal de la autoestima en casi todos los aspectos de la vida diaria: “*No existe un problema psicológico que no pueda relacionarse con la baja autoestima*” escribe. De hecho, considera la autoestima como un componente esencial de la salud mental, la adaptación social, la felicidad, etc., así también como, no podía ser de otra manera, causa del rendimiento académico.

Llega a ser tan importante la autoestima para el día a día del individuo o de la sociedad que, en 1986, el estado de California llegó a promover y desarrollar un programa para el desarrollo de la autoestima. En aquel entonces, los legisladores californianos votaron por unanimidad la “*California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility*”, es decir, algo así como una ley sobre la autoestima. Se daba por supuesto que una baja autoestima constituía la causa fundamental de la falta de responsabilidad personal y social en la población. Mediante una legislación se pretendía

impulsar entre los ciudadanos una valoración más positiva de sí mismos. Para ello se crearon y financiaron con fondos públicos una serie de programas educativos, en especial en los colegios públicos, destinados a incrementar la autoestima de los estudiantes (Rojas, 2007).

Al parecer, estudios posteriores revelaron dos causas del fracaso de la iniciativa. En primer lugar el que, obviamente, la baja autoestima no es la causa principal de los males sociales. Y en segundo lugar, el fracaso vino originado por la falta de profundidad a la hora de abordar el proyecto. Lo que se intentó llevar a cabo fue borrar sentimientos del tipo "soy inferior" a base de frases y recordatorios simplistas tales como: "¡quíete a ti mismo!" o: "¡lo que hagas estará bien hecho!", relegando a un segundo plano valores tan importantes como la autodisciplina o el esfuerzo personal.

A la vista de estos datos nos preguntamos sobre las consecuencias que puede haber traído el posible aumento histórico de la autoestima, dado que no parece que haya una relación consistente entre el aumento del sentimiento de valía personal y una mejora en la resolución de los problemas sociales.

En este sentido, la apuesta a favor del aumento de este sentimiento ególatra que comenzó en California, daba por supuesto la existencia de algo parecido a una "epidemia" de baja autoestima, siendo además, la causa de graves problemas personales y sociales.

Pero estudios realizados con mayor rigor muestran más bien lo contrario: una tendencia a la autoestima alta, tanto en Estados Unidos como en otros países (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Avalando esta tendencia, se llevó a cabo un estudio en el que participaron diecisiete mil sujetos de cincuenta y tres naciones, a los que se les aplicó el cuestionario de Rosenberg (utilizado en este trabajo), que fue traducido a veintiocho idiomas (Schmitt & Allik, 2005), donde se concluía y se confirmaba la universalidad de la tendencia de la búsqueda del aumento de la autoestima.

Y si esto así, ¿por qué unas personas se fijan unas expectativas tan altas que difícilmente se pueden alcanzar? ¿Toda la autoestima proviene de las circunstancias externas o proviene exclusivamente de uno mismo? Y, en cuyo caso, ¿puede aumentarse a voluntad?

Según cuenta la literatura sobre la autoestima, se observa, no sólo una tendencia en el aumento normal o sano de la misma, sino que este aumento se está convirtiendo en

algo exagerado, dado que se ha constatado a lo largo de los últimos tiempos, un aumento de las puntuaciones medias en los cuestionarios de autoestima así como en los de narcisismo (Twenge, Konrath, Foster, Campbell, & Bushman, 2008a; Twenge, Konrath, Foster, Campbell, & Bushman, 2008b).

Twenge (2009), investigadora y autora de varios libros sobre el narcisismo en la sociedad actual, se inclina a pensar que padecemos una epidemia de egolatría en nuestros días, derivada de los elevados índices de autoestima.

En el libro de Pallarés (2011, p. 49) se analizan distintos estudios que constatan un aumento de la autoestima en tres grupos importantes del mundo de la enseñanza: alumnos de escuela media, bachillerato y universidad (Gentile, Twenge & Campbell, 2010; Twenge & Campbell, 2001), preguntándose el autor si estos datos se deben a “*un mayor énfasis cultural en los sentimientos de valoración de uno mismo*”.

En esta tesis nos proponemos constatar, entre otras cosas, si este aumento de los niveles de la autoestima a los que se alude, se observa también en los estudiantes de las escuelas de negocio. En este sentido, encontramos mucha documentación y estudios relacionados con la autoestima en niños, adolescentes, universitarios, población clínica, etc. pero, no hemos encontrado ninguna publicación que focalice el estudio de la autoestima en alumnos de postgrado en escuelas de negocio, ni en directivos en activo.

Lo mismo ocurre con las otras variables objeto del presente trabajo: la autoeficacia y locus de control. Existe bastante literatura publicada sobre dichas variables estudiándolas en la población infantil, adolescente, universitaria, etc. pero no hemos encontrado publicaciones en las que se analicen dichas variables en estudiantes de escuelas de negocio, ni directivos.

En otras palabras, estamos interesados en averiguar y actualizar a día de hoy los niveles de autoestima y autoeficacia percibida en los alumnos de las escuelas de negocio, así como comprobar la posible relación que estas puedan tener entre sí, y sus posibles influencias en el rendimiento académico.

Al hilo de esto, quisiéramos cerciorarnos si es verdadero el supuesto de la existencia de una “epidemia” de alta autoestima en las escuelas de negocio, como cuenta la profesora Twenge (2009) que ocurre en otros sectores de la sociedad. O si más bien se ha

detectado un aumento excesivo del nivel de autoestima, paralelo o equivalente al observado de narcisismo, del cual hablaremos más adelante.

Haciendo un breve paréntesis para situarnos, una escuela de negocios es un centro académico de formación superior o postgrado. En él se forma, prepara y desarrolla a los alumnos para un mejor desempeño en su trabajo. Las asignaturas que habitualmente se cursan en sus programas de formación, están relacionadas con el mundo de los negocios. Como ejemplo destacan: contabilidad, estrategia empresarial, finanzas corporativas, comportamiento organizacional y liderazgo, marketing, dirección estratégica de recursos humanos, etc. Por lo general, las escuelas de negocio son organismos privados que están adscritos a alguna universidad. Dichas escuelas de negocio emiten titulaciones oficiales de postgrado denominados *master*. Algunas incluso desarrollan programas de doctorado.

El estudio de las cuatro variables: autoestima, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico, se incluyen en la órbita de la Psicología Social. Según Conlan (1986), al ser investigada la autoestima –aunque desde nuestro punto de vista se podría decir también de las otras tres variables– por dos ciencias sociales, la psicología y la sociología, cualquier fenómeno que pueda ser estudiado por dos disciplinas probablemente no puede ser entendido desde ninguna de ellas exclusivamente. Necesitamos de las dos ciencias.





# **MARCO TEORICO**

## **CONCEPTUAL**



# CAPITULO 1

## LA AUTOESTIMA

### 1.1.- Definición

Todos sabemos, en algún sentido, qué es la autoestima, pero este tipo de conocimiento conlleva un problema. Se suele usar como una idea funcional utilizada al margen de cualquier parámetro. Por ejemplo, si pedimos a las personas de una sala que escriban una definición de autoestima, encontraríamos que hay tantas formas de definirla como personas que intentan hacerlo. Existe mucha controversia y la verdad es que no se puede decir que haya un acuerdo generalizado sobre lo qué es la autoestima.

La división de opiniones más importante la encontramos, por un lado, entre los que la conciben como un sentimiento global sobre uno mismo (Mruk, 1999; Rojas, 2007; Rosenberg, 1979), y por el otro, los que la consideran el conjunto de valoraciones sobre la propia valía en diferentes ámbitos (Bitonti, 1992; Higgins, 1999; Markus, 1977).

William James, uno de los primeros autores en trabajar el tema de la autoestima, en 1890 (en Mruk, 1999, p. 23) la define así: Autoestima = Éxito / Pretensiones. Y llega a la siguiente conclusión: *“cuanto mayor sea la discrepancia entre nuestros modelos de perfección y las porciones de alcanzarlos, más difícil nos resultará mantener una opinión favorable de nosotros mismos”*.

El diccionario de la American Psychological Association define la autoestima como *"el grado en que las cualidades y características contenidas en el propio autoconcepto son percibidas como positivas. Refleja la imagen o representación física de la persona, la visión de sus logros y capacidades, así como de los valores y de la percepción del éxito... Cuanto más positiva sea la percepción del conjunto de esas cualidades y características mayor será su autoestima"* (VandenBos, 2007, p. 830).

Dicho esto, y dado que hay definiciones muy precisas sobre el concepto, ¿por qué a veces confundimos términos que tienen que ver con la autoestima pero no son autoestima? ¿Qué diferencia hay entre autoestima, autoconcepto, autoaceptación o

autoeficacia? ¿Cómo diferenciamos la autoestima de la autoimagen? ¿En qué se diferencia el autoconcepto del concepto de sí mismo?

La dificultad estriba en que seguramente estemos ante un fenómeno heterogéneo, o mejor, de un campo de fenómenos peor o mejor conceptualizado. Los contenidos del campo autoestima no garantizan una unidad homogénea de esos contenidos, sino que supone diversidad entre ellos por estar relacionada la autoestima con muchos fenómenos y experiencias del *self* (Coopersmith, 1967; Jackson, 1984; Mecca et al., 1989; Ross, 1992; Wells & Marwell, 1976). Lo que hay es una multiplicidad heterogénea de fenómenos y de conceptos.

La confusión más generalizada viene por el hecho de equiparar la autoestima al autoconcepto. La principal diferencia entre autoestima y autoconcepto según Mruk (1999), es que el autoconcepto es el propio sentido de identidad, es decir, qué es lo que piensa una persona de sí misma como individuo. En este sentido, el autoconcepto implica percepción y la autoestima implica valoración.

Según Pallarés (2011), autoconcepto sería lo que uno cree y piensa sobre sí mismo, refiriéndose a los elementos del conocimiento de uno mismo. *“La autoestima, se refiere más a la respuesta afectiva que uno da a como se ve, es decir, la evaluación o valoración que uno hace de sí mismo”* (Pallarés, 2011, p. 14). Por ejemplo "soy profesor" es algo propio del autoconcepto, "me considero un buen profesor" se refiere a la autoestima; "tengo el pelo rubio y los ojos azules" habla del autoconcepto, "me veo guapo" se relaciona con la autoestima. La autoestima sería la evaluación que se hace del autoconcepto.

A pesar de lo dicho anteriormente, uno puede tener cualidades consideradas positivas, por ejemplo, ser extrovertido, alto y bien parecido, pero no valorarlo como positivo y no tener una alta autoestima.

En general, la autoestima está formada por la relación entre la percepción o autoconcepto y el ideal que tenemos de lo que debemos ser. Si el ideal va paralelo al autoconcepto habrá más autoestima. Cuanta más diferencias existan a favor del ideal, menor autoestima. Una autoestima baja está asociada a una alta discrepancia entre el yo real y el ideal (Higgins, 1987).

Mora y Raich (2006, p. 11) conciben la autoestima “*como la suma de un conjunto de juicios acerca del propio valor y competencia en diferentes dominios*”, añadiendo, además, que es causa y consecuencia de problemas y maneras de enfocar la vida. Hablan también de algo que se forma durante nuestros primeros años de vida y que ya no puede modificarse, defendiendo el hecho de que lo que nos pasa en nuestro día a día tiene relativamente poca influencia en nuestra autoestima. Es decir, que estaríamos ante un rasgo de la personalidad.

El trabajo de Mruk (1999), identifica una serie de criterios para obtener datos adecuados relativos al significado y estructura de la autoestima. Dichos datos han sido recogidos de los principales trabajos psicosociológicos sobre la autoestima. Al analizar dicha información nos encontramos que la autoestima implica como mínimo tres tipos de componentes esenciales:

- Se debe considerar la competencia y el merecimiento.
- Una definición debe considerar la calidad de la autoestima.
- Debe captar las dinámicas de la autoestima.

Para Mruk (1999), la autoestima sería el estatus vital de la competencia y merecimiento de un individuo al manejar los retos de la vida a lo largo del tiempo. Según él, la autoestima corresponde a algo que está vivo en nuestra conducta porque está integrada en ella.

Pallarés (2011) expone que evaluamos constantemente el mundo que nos rodea y que la autoestima es, precisamente, esa evaluación que hacemos de nosotros mismos, que incluye la fuerza y la apariencia corporal, capacidad y rendimiento intelectual, aceptación de los demás, etc.

A la vista de lo expuesto, ¿es la autoestima estable o se trata de algo flexible?

A este respecto, la mayor parte de los autores la considera como rasgo, como una característica de la personalidad relativamente estable (Mruk, 1999). Sin embargo, Morris Rosenberg (1973) distingue entre *línea base de autoestima* (autoestima rasgo) y *autoestima barométrica* (autoestima estado).

En esta línea, a pesar de que no hay un gen propio de la autoestima, algún componente del temperamento puede estar interviniendo (Harter, 2006).

Mora y Raich (2006) defienden la idea de que existe un componente social, haciendo que una imagen corporal y unos valores sean más aceptados que otros. Por ejemplo, una pobre imagen corporal suele ir asociada a una baja autoestima. Según las autoras, y gracias a su labor de recopilación, los estudios muestran que por lo menos, un tercio de la propia autoestima se refiere a lo positiva o negativa que resulta la autoimagen. Si a uno no le gusta su cuerpo es difícil que le guste la persona que vive en él. No encuentran, sin embargo, que los factores raciales, étnicos o económicos afecten a la autoestima. Sí apuestan más claramente por la implicación que los padres tienen con sus hijos como uno de los factores que predisponen a una alta o baja autoestima.

## **1.2.- Tipos de autoestima**

En lo que casi todos los investigadores parecen coincidir es en la diferenciación entre la autoestima global y algunos tipos de autoestima más específicas, como veremos a continuación.

Dos personas con la misma puntuación en un cuestionario de autoestima pueden ser muy diferentes entre sí en cuanto a la naturaleza o características de su autoestima. Así, podría suceder que una persona con una autoestima alta, unos días sea más alta y otros más baja (autoestima inestable) (Kashdan, Uswatte, Stegger, & Julian, 2006; Kernis, 2005; Zeigler-Hill & Showers, 2007), oculte los sentimientos negativos hacia sí mismo no reconocidos de una forma expresa (autoestima defensiva) (Baumeister, 1997; Pronin & Kugler, 2007), que su autoestima esté basada en los resultados o metas alcanzadas concretas (autoestima contingente) (Crocker & Knight, 2005) o que los resultados del cuestionario (autoestima explícita) no se corresponda con lo que sucede en realidad (autoestima implícita) (Jordan, Spencer, Zanna, Hoshino-Browne, & Correll, 2003; Kernis & Lakey, 2010).

Ahora bien, por mucho que deseemos poseer todos los atributos de nuestra autoestima altos, verdaderos, genuinos y estables, lo habitual es que nuestro nivel de autoestima sea variable, contingente a nuestros logros o incoherente.

### *1.2.1.-Autoestima estable y autoestima inestable*

La autoestima no tiene una particularidad fija, como puede ser la huella dactilar, tiene sus fluctuaciones a lo largo de la vida o incluso a lo largo de una misma jornada. Dado su carácter dinámico tiene mucho parecido a lo que acontece en una película. Esta variabilidad resulta adaptativa (Kashdan et al., 2006).

Hablaríamos entonces de una autoestima inestable como aquella que experimenta variaciones considerables durante un período de tiempo no demasiado largo: "ayer me sentía con la autoestima muy alta y hoy la siento más baja" (Kernis, 2005).

Esta autoestima inestable refleja una autoestima inconsistente y vulnerable. Las personas con una autoestima alta e inestable suelen mostrar un carácter defensivo, los que poseen una autoestima alta y estable suelen mostrarse menos defensivas ante un fracaso (Zeigler-Hill & Showers, 2007).

Las personas con la autoestima ciertamente inestable responden favorablemente a un feedback positivo; sin embargo, se muestran de una forma defensiva cuando los comentarios que se vierten sobre él son negativos (Kernis, 2005).

### *1.2.2.- Autoestima implícita y autoestima explícita*

Por regla general, casi siempre existe un *gap* entre lo que uno dice, lo que uno hace y lo que en verdad siente. La autoestima implícita tiene que ver con la parte de nuestros comportamientos que realizamos de una forma espontánea, honesta e involuntaria que uno pone en juego, sin darse cuenta de una forma consciente de lo que hace verdaderamente. La autoestima explícita se relaciona con la valoración consciente que hacemos de nosotros mismos, ya sea a través de un cuestionario, o al ser preguntado sobre nuestra autoestima.

La autoestima implícita no es algo a lo que podamos acceder de una forma normal, al menos de una forma consciente (Jordan et al., 2003). La autoestima explícita es totalmente deliberada y por lo tanto accesible (Kernis & Lakey, 2010).



En resumen, el tipo de autoestima explícita sería algo así como un pensamiento consciente, controlado y deliberado, la autoestima implícita sería un proceso automático y no consciente (Krizan & Suls, 2008).

En términos generales, las personas con niveles altos en autoestima explícita y bajos en implícita suelen mostrar niveles más elevados de narcisismo, lo que a veces provoca una mayor tendencia a la defensa y a la sensibilidad (Jordan et al., 2003).

### *1.2.3.- Autoestima genuina y autoestima defensiva*

A veces cuando hablamos de una autoestima muy alta, sucede que puede llegar a ser sintomático de una autoestima más defensiva o una reacción a una inseguridad o baja autoestima. Sucede cuando la conducta manifestada va en la dirección contraria a lo que expresan las palabras o a lo que se responde en los cuestionarios de autoestima, cuando en realidad, la persona se valora poco o siente una gran inseguridad sobre su propia valía. Suelen ser mecanismos inconscientes de defensa. Suelen mostrar sentimientos muy positivos sobre hacia ellos mismos, aunque más por un deseo de que los demás le aprueben que como expresión de lo que realmente sienten (Baumeister, 1997).

Las personas con una autoestima alta genuina por contra, no suelen sentirse amenazadas ante fracasos concretos (Pronin & Kugler, 2007). Es por eso que quizás por lo general no actúen movidas por el miedo a fracasar y suelen estar menos preocupados por evitarlo. Las personas con una autoestima alta defensiva, a veces muestran reacciones intensas ante los fracasos o frustraciones. Por todo esto, la autoestima genuina, no defensiva, se puede considerar autoestima segura.

### *1.2.4.- Autoestima incondicional y autoestima contingente*

La autoestima verdadera o incondicional no necesita ser confirmada o validada constantemente. Suele ser producto de los actos y de los valores del individuo, en lugar de los retos alcanzados o acciones concretas.

Las personas con una autoestima contingente sólo se sienten valiosas cuando alcanzan determinar metas, consiguen resultados importantes o reciben elogios de los

demás. Responderían al esquema “me estimo si...”. Necesitan que se les confirme constantemente su propia valía.

Con frecuencia, al ser asociaciones que se hacen con algo externo, la autoestima está condicionada por algo que no está bajo el control de la persona (Crocker & Knight, 2005). Estamos pues ante una autoestima frágil, pues depende enormemente de si se consigue el objetivo o no.

Los que poseen una autoestima auténtica o incondicional, también se sienten satisfechos cuando algo les sale bien, sin embargo, no dejan de apreciarse y valorarse cuando las cosas no salen tan bien. Hablamos más bien de una autoaceptación incondicional, resultando ésta mucho más segura y estable.

### **1.3.- Dificultades en el estudio de la autoestima**

A la hora de enfrentarnos al estudio de la autoestima nos debemos preguntar sobre el tipo de variable de que se trata: ¿Estamos ante una variable dependiente o una variable independiente?

En la obra de Mruk (1999, p. 42) se plantea el hecho de que algunos investigadores catalogan la autoestima como una variable independiente. En este sentido, *“la autoestima es una fuerza causal que influye sobre la percepción, la experiencia, la motivación y la conducta moderándolas en una determinada dirección (dependiendo de que la autoestima sea alta o baja)”*. Bajo esta idea se puede decir, por ejemplo, que “mi baja autoestima” influye sobre mi rendimiento académico, haciendo que éste sea bajo. Obtener información externa en forma de malas calificaciones puede crear una autoestima baja y uno puede llegar a desanimarse, dejando de esforzarse.

Por otro lado, hay autores que han considerado la autoestima como la variable dependiente puesto que responde o es modelada por otra variable (Fierro, 1991; Hughes, 2003).

Otros autores defienden, sin embargo, que la autoestima no es una variable independiente ni dependiente, sino una variable mediadora (Gutiérrez, Ochoa, & Pérez, 2008; Musitu, Jiménez, & Murgui, 2007).

En nuestro caso, dado el diseño de la tesis, estudiaremos la autoestima analizando la posible relación con el rendimiento académico de los estudiantes de las escuelas de negocio.

#### **1.4.- Autoestima alta o baja, adecuada o inadecuada**

Siempre que las personas se refieren a la autoestima lo hacen en términos de alta o baja autoestima. Se escucha popularmente por ejemplo decir a la gente: “tiene una baja autoestima” o “tienes que subir tu autoestima”.

Sobre esta línea de exposición, una alta autovaloración no siempre aporta un dato psicológico saludable, mientras que una baja autovaloración tampoco tiene por qué ser causa de inadaptación o de tendencias antisociales. Por ejemplo, personajes con fama de sádicos o crueles de la historia, como Calígula, Gengis Kan, Jack el destripador, o muchos otros, no tenían problema de baja autoestima, sino todo lo contrario (Rojas, 2007).

Deberíamos distinguir, por tanto, entre una autoestima saludable y constructiva, de la narcisista y destructiva, ya que la llamada autoestima óptima no coincide con la autoestima alta.

Rojas (2007) en su libro *La Autoestima. Nuestra fuerza secreta*, expone que la mayoría de los asesinos, incluso los que no sienten remordimiento, acaban admitiendo que su crimen fue un error. Si esto es así, entonces, ¿qué lleva a dichas personas a agredir de tal manera a sus semejantes?

Varias investigaciones muestran (Baumeister, Smart, & Boden, 1996; Kernis, Grannemann, & Barclay, 1989) que es el sentido de superioridad y su mantenimiento, una de las razones más frecuentes que impulsan a las personas a echar mano de la violencia y la agresividad. Esto es muy habitual encontrarlo en personas narcisistas con autoestima elevada.

Habría que distinguir por tanto entre la alta autoestima saludable o constructiva y la alta autoestima narcisista o destructiva.

Los narcisistas son egocéntricos, egoístas, con fuerte tendencia a pavonearse de sus propias actitudes y a tratar a los demás con desprecio, como si fueran de inferior

categoría. La historia de la humanidad nos muestra cómo muchos tiranos y dictadores han gobernado movidos por ideologías basadas en su teórica superioridad sobre los ciudadanos: Adolf Hitler, Benito Mussolini, Pol Pot, Tito, Radovan Karadzic, etc. No se trata por tanto de aumentar la autoestima en cantidad, sino de procurar que esta sea de calidad (Rojas, 2007).

A pesar de lo anteriormente expuesto, y sabiendo que la alta autoestima puede conllevar algunos riesgos, ¿merece la pena seguir persiguiendo querer aumentar la autoestima? En esto vamos a encontrar una serie de ventajas y también unas desventajas. Por ejemplo, las ventajas serían sentirse mejor y más feliz, eso es indiscutible. Sin embargo, una desventaja bien podría ser el hecho de que se continúe en la tarea aun cuando todo esfuerzo resulte inútil o incluso contraproducente (Ellis, 2005).

Para Crocker (2006a, p. 120), la autoestima óptima sería la *“ausencia de preocupación por la propia autoestima, cuando uno no está preocupado por aumentarla”*. Crocker también considera que se estimula el desarrollo de una óptima autoestima cuando los objetivos individuales son también beneficiosos para los demás, es decir, *“el incluir a otros en los objetivos propios y tratar de ir más allá de en los de uno mismo”* (Crocker, 2006a, p. 122).

Pallarés (2011, p. 97) vuelve a recoger esta misma idea sobre la que se fundamenta una parte importante del presente trabajo *“una autoestima es óptima si se fomenta el desarrollo de objetivos que son buenos para los demás”*, añade además, *“no hay autoestima auténtica si es contra los demás, a costa de los demás o al margen de los demás”*.

### **1.5.- Cómo se mide la autoestima**

Los distintos investigadores dedicados al estudio de la autoestima han utilizado diversos métodos para la recogida de datos. Esto es así por la propia complejidad de la variable autoestima. Pues requiere suponer un campo de variables y de parámetros para poder determinar los valores de la función autoestima.

Este concepto de autoestima está tan ligado a consideraciones subjetivas, que difícilmente podremos utilizar técnicas de evaluación objetivas.

El estudio más completo sobre la metodología de la recogida de información es obra de Wells y Marwell (1976). En ella se habla del método introspectivo, la autoobservación y registro, los cuales, según ellos, rara vez se utilizan, ya que se trata de métodos extremadamente frágiles para este propósito.

Continúan hablando de la entrevista como forma de recoger la información sobre la autoestima. Es un método que, aunque es mejor que la introspección, no llega a ser demasiado riguroso a la hora de comparar resultados. Algunos investigadores han llegado a utilizar el test de manchas de tinta de Rorschach (De Garrido-Lecca, 2013).

El último de los métodos para medir la autoestima que estos investigadores listan en su publicación, es el que llaman *las mediciones* (cuestionarios o escalas) de autoestima, alguno de los cuales utilizamos en el estudio empírico de esta tesis.

Si nuestro objetivo es identificar la relación entre autoestima y los comportamientos, entonces, el enfoque de las *mediciones* (cuestionarios o escalas) es válido ya que está diseñado para determinar dichas relaciones, que es lo que a nosotros nos interesa.

Tiene sus ventajas y sus inconvenientes, pero es la solución más pragmática (Blascovich & Tomaka, 1991). Asumimos con esta decisión que a veces las personas, a pesar de que deberían contestar en función de lo que piensan o sienten, no lo hacen porque quizás tengan dificultad para informar de su experiencia interior, o porque falseen deliberadamente sus respuestas, o que incluso se engañen a sí mismos (Buhrmester, Blanton, & Swann, 2011).

Dentro del conjunto de más de 200 escalas o cuestionarios existentes, de mayor o menor longitud, que pretenden medir la autoestima (Scheff & Fearon 2004), nos decantamos por el RSES, Rosenberg Self-Esteem Scale (Escala de autoestima de Rosenberg, 1973), al ser el más utilizado en las investigaciones científicas (Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001; Schmitt & Allik, 2005; Martín-Albo, Núñez, Navarro, & Grijalvo, 2007).

Se trata de un autoinforme que presenta una medida global y unidimensional de la autoestima. Consta de 10 ítems y la puntuación mínima es de 10 y la máxima de 40. La corrección de la prueba se efectúa de manera que a una mayor puntuación corresponde una menor autoestima. La escala presenta una fiabilidad test-retest aceptable (0,77), así como

una consistencia interna elevada (0,89) (Demo, 1985). Sobre esta herramienta se aportará mucha más información más adelante, en el apartado sobre instrumentos.

Además de ser uno de los cuestionarios más utilizados, cumple una serie de requisitos muy valiosos: su administración es muy sencilla, se lleva a cabo y corrige en muy poco tiempo y devuelve información sobre la autoestima a nivel global.

A la hora de obtener un resultado en dicha escala estamos cuantificando de una forma objetiva lo que popularmente se alude como alta o baja autoestima.

### **1.6.- Estudios aplicados acerca de la autoestima**

La literatura sobre las autoestima es amplia y variada, como ya se ha comentado. Esto ha hecho que la aplicación de lo investigado haya sido también amplia y variada.

Un ejemplo de esto es el reciente trabajo de García-Cabrera y García-Barba (2014), sobre la relación existente entre la autoestima y la gestión del cambio en las organizaciones. En concreto sobre el rol moderador de la autoestima de base organizativa (*The Moderating Role of Organization-Based Self-Esteem- OBSE*).

La *OBSE* se definiría como la opinión que un individuo tiene de su propio valor en la organización, así como la medida en la que se siente competente para actuar allí (Pierce, Gardner, Cummings, & Dunham, 1989). Esta idea de autoestima es conceptualmente diferente de la idea de autoeficacia, ya que la *OBSE* es la forma relativamente estable en la que los empleados se ven a sí mismos en relación con el trabajo, mientras que la autoeficacia variaría dependiendo de la tarea propuesta (Pierce et al., 1989).

Sobre esta idea, el cambio en una organización fuerza a los individuos a enfrentarse cara a cara con su propia capacidad para realizar un cambio con éxito (Armenakis, Harris, & Field, 1999). Los trabajadores con una alta *OBSE* interpretarán el cambio como una oportunidad para buscar el aprendizaje y demostrar su competencia.

En este sentido, y de acuerdo con lo expuesto en el mencionado trabajo de García-Cabrera y García-Barba (2014), los trabajadores desarrollarán los pensamientos

positivos necesarios con respecto al cambio, haciendo que la resistencia al cambio disminuya.

Los empleados con un bajo *OBSE*, por el contrario, pueden entender el cambio como un proceso de amenaza (Hui & Lee, 2000), que expone sus incompetencias e inseguridades, colaborando muy poco en el proceso de cambio, manifestándose como una forma de autoprotección.

En general, aunque el cambio suele ser casi siempre una experiencia estresante, las personas con alta *OBSE* están en mejores condiciones para desenvolverse en una forma más adecuada en él, así como a tener una predisposición más positiva, ya que piensan que podrían tener un futuro mejor (Hui & Lee, 2000).

Este estudio revela que la *OBSE* debería ser tomada muy en cuenta en cualquier proceso de cambio, si se desea que éste tenga garantías de éxito, y a poder ser que la *OBSE* sea elevada.

Otro ejemplo de la aplicación sobre las investigaciones en autoestima nos lo ofrece el reciente trabajo de Mendolia y Walker (2014). En este estudio se investiga la relación entre el rendimiento en la escuela secundaria y los rasgos de personalidad en la adolescencia. Lo interesante de esta investigación es que se lleva a cabo mediante un ambicioso estudio de cohortes.

En particular, se investiga el impacto del locus de control, la autoestima, y la ética en el trabajo cuando el niño tenía 15 años, sus calificaciones en inglés y matemáticas a los 16 años, así como en la elección de asignaturas y el rendimiento posterior a la edad de 17-18 años en dichas asignaturas.

Otro estudio interesante sobre la autoestima fue publicado recientemente por Yue, Liu, Jiang y Hiranandani (2014). Estos autores analizaron de qué manera los estilos de humor podrían mediar el efecto de la autoestima en la felicidad subjetiva.

Lo llevaron a cabo con 227 estudiantes de pregrado de Hong Kong. Completaron un cuestionario de estilos de humor, la escala de autoestima de Rosenberg (escala que se utiliza en el presente trabajo), y una escala de felicidad subjetiva.

Encontraron que los estilos humor adaptativos (humor afiliativo y humor auto-mejora) predicen de una manera significativa la autoestima, así como la felicidad subjetiva. Concluyen que existe una relación entre la autoestima y la felicidad subjetiva.

En este mismo estudio, los estilos humor que ellos llaman desadaptativos (humor agresivo y humor autodestructivo) no predicen de una manera significativa ni la autoestima y la felicidad subjetiva.

Otros trabajos publicados, como por ejemplo el de McKay, Boduszek y Harvey (2014), tienen que ver con la unidimensional o no del cuestionario de Rosenberg. Los autores apuestan firmemente por la unidimensionalidad de dicho cuestionario, así como la puntuación de los 10 elementos que lo componen para producir una puntuación global de la autoestima.

En las más recientes publicaciones, el debate se muestra en sí la autoestima puede evolucionar o desarrollarse. Espinoza, Ballesteros, Rosas, Cuéllar y Vásquez (2011), muestran como a través de un taller de habilidades sociales se consigue mejorar significativamente el nivel de autoestima cuando es bajo.

Estos autores argumentan, basándose en Davison (2005), que las reacciones emocionales sostenidas en el tiempo, son provocadas por pensamientos internos que las personas tienden a repetirse a sí mismas. Dichos pensamientos muchas veces reflejan creencias no expresadas e irracionales acerca de lo que se necesita para vivir una vida con significado, y sin conflictos negativos. Ellos basan todo su modelo en la corriente cognitiva conductual, procurando que los participantes en el estudio pudieran visualizar de manera interna sus pensamientos, acciones y consecuencias de hecho pasados.

### **1.7.- Autoestima, rendimiento académico y otras variables sociodemográficas: el sexo y la edad**

La relación entre la autoestima y el rendimiento académico ha suscitado el interés de muchos investigadores.

Gran parte de las publicaciones sobre este tema, como por ejemplo las de González y Tourón (1992) y Núñez y González-Pienda (1994), arrojan datos sobre la significativa relación entre la imagen que tiene de sí mismo el estudiante, y su compromiso



en el desarrollo académico, el aprendizaje y la resolución de las actividades de corte académico (su rendimiento académico).

Otro tipo de publicaciones muestran que los individuos con una autoestima baja no suelen reaccionar bien cuando se les informa que no han realizado bien una tarea, disminuyendo su esfuerzo y su rendimiento académico. Por contraposición, las personas que muestran una autoestima alta suelen mantener o incluso aumentar, el esfuerzo realizado (Tafarodi & Vu, 1997).

Para complementar esta idea diremos que las personas que muestran una baja autoestima suelen reaccionar con respuestas emocionales fuertes y por lo general negativas, disminuyendo además, la motivación por la tarea (Kernis, Brockner, & Frankel, 1989).

Otras publicaciones que defienden una relación directa entre la autoestima y el rendimiento académico son las de Heckman y Masterov (2007), Heckman, Moon, Pinto, Savelyev y Yavitz (2010) y de Heckman, Stixrud y Urzua (2006).

Fueyo, Martín y Dapelo (2010) comentan que la autoestima ayuda a explicar el rendimiento académico. Avalan y constatan la idea de que una alta autoestima contribuye a la obtención de un mejor logro, además de una mayor satisfacción académica.

Podemos terminar esta parte en el que relacionamos la autoestima con el rendimiento académico (aunque volveremos sobre él cuando formulemos las hipótesis de la tesis), con las palabras de uno de los autores más citados sobre el tema: Rosenberg (1973, p. 106). Él escribe: *“el promedio escolar es una de las medidas más importantes del desempeño objetivo entre los estudiantes de la escuela secundaria. Nuestros datos indican que cuanto más alto es el promedio del estudiante tanto más probable es que este tenga un alto nivel de aceptación de sí mismo”*, es decir, su autoestima.

Además de relacionar la autoestima con el rendimiento académico, es interés de este trabajo el contrastar también la relación existente entre, la autoestima y las variables sociodemográficas sexo y edad.

Se nos hace imposible no dejar un espacio para el comentario de esta posible relación que tantas veces ha sido nombrada en la literatura consultada.

Sobre esta relación, como en otras ya comentadas, las opiniones son diversas. Algunos autores defienden la existencia de diferencias en los niveles de autoestima en relación con el sexo (Cheng & Page, 1989; Davis, Bremer, Anderson, & Tramill, (1983); Fein, 1975; González-Arratia, 1996; Hare, 1977; Marsch, 1989; Mayor, Barr, Zubek, & Babey, 1999; Murk, 1999; Robins, Trzesniewski, Gosling, & Potter, 2001; Valdez & González-Arratia, 1999) y otros autores hablan de que no se puede hablar de diferencias significativas (Garaigordobil & Mozaz, 2008; Marrero, Aznar, Abella, & Fernández, 2003; Martin-Albo et al., 2007; Roth, Decker, Yorck Herzberg, & Brähler, 2008).

Los autores que defienden las diferencias en cuanto al género, al igual que Rosenberg (1979) añaden además, que dichas diferencias, se observan a favor de los hombres frente a las mujeres.

Por el contrario, es interesante también recomendar la lectura del trabajo de Kling, Hyde, Showers y Buswell (1999). En él encontramos que, con datos de más de 135.000 personas, las mujeres muestran niveles más bajos de autoestima que los hombres, ahora bien, matizando que esas diferencias encontradas no eran significativas.

Marrero et al. (2003), escriben en su trabajo, basado en una muestra casi 4.000 personas, que los hombres sí exhiben unos niveles más altos de autoestima que las mujeres, sin embargo, la magnitud de la diferencia era muy baja y no significativa.

Otros autores con estudios rigurosos sobre este asunto (Parra, Oliva, & Sánchez-Queija, 2004), realizando estudios longitudinales de más de diez años de duración, terminan afirmando lo mismo, los varones puntúan más alto pero, las diferencias no tienen una significación estadística, al igual que Block y Robins (1993).

Nosotros, adelantando nuestra postura que se verá reflejada en una de las hipótesis de la tesis, defenderemos, como lo hacen la mayoría de las más recientes investigaciones, la similitud en cuanto a los niveles de autoestima entre hombres y mujeres.

Con respecto al posible vínculo entre la autoestima y la edad, existen publicados estudios longitudinales llevados a cabo con adolescentes (Block & Robins, 1993), en los que los varones tienden a aumentar su nivel de autoestima con la edad, y las mujeres a disminuirlo conforme van cumpliendo años.

Avalando esta idea podemos leer a autores que apoyan la idea de que con la edad, la autoestima experimenta un incremento (Parra et al., 2004; Savin-Williams & Demo, 1984), al igual que lo hizo Rosenberg (1986).

Nos encontramos, además, investigadores que dicen que la autoeficacia desciende a partir de los 70 años (Robins & Trzesniewski, 2005). Otros que desde los 30 años se vuelve estable (Huang, 2010).

En resumen, una vez más, existe poco acuerdo en cuanto a la consistencia de los datos encontrados.

Sobre este tema esperamos no hallar diferencias, tal y como justificaremos en las hipótesis, alineándonos más con autores como Alaphilippe (2008) o Rojas-Barahona, Zegers y Förster (2009), los cuales abogan por la no existencia de relación significativa entre la autoestima y la edad.

Después de haber hecho un repaso a los más recientes e importantes textos publicados sobre la autoestima, pasaremos a comentar lo propio sobre el resto de las variables con las que vamos a trabajar en la tesis.

## CAPITULO 2

### LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA

En los últimos años el concepto de autoeficacia se ha convertido también, tal como contamos que ocurría con la autoestima, en uno de los constructos más estudiados dentro de la psicología.

Aunque las primeras definiciones aparecen al final de los años 70, su verdadera fuerza surge en el marco de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986). El principal aporte de esta teoría es que considera el funcionamiento de las personas como una interacción entre la conducta, los factores cognitivos y los sucesos ambientales.

En este sentido, dentro de este paradigma teórico, se define la autoeficacia como *“los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos, que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”* (Bandura 1986, p. 48). Bandura comenta en la definición anteriormente expuesta, una de las primeras formulaciones de la teoría de la autoeficacia percibida, aunque ya aparece en un libro anterior de 1977: *Social Learning Theory*. En él viene a decir que *“cualquier tipo de intervención psicosocial no tendrá éxito hasta que la persona llegue a la conclusión de “dominar” o “controlar” “la situación”* (Bandura, 1977, p. 52).

La autoeficacia sería por tanto un estado psicológico en el que la persona se juzga a sí misma como *“capaz”* de ejecutar una conducta de manera eficaz, en unas determinadas circunstancias y con un determinado nivel de dificultad.

#### 2.1.- Construcción y definición del concepto autoeficacia

Como ya se ha comentado, Bandura (1977) se anima a lanzar su primera formulación de la teoría de la autoeficacia percibida. Dice que desde la vertiente del aprendizaje social e independientemente del método utilizado, todos los cambios psicológicos, provienen de un mecanismo común. Éste mecanismo común lo terminará denominando autoeficacia.

Macías (2010) comenta que en 1977, con la publicación del artículo “*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*”, Albert Bandura señala una característica destacada del comportamiento humano al decir que las personas crean y desarrollan percepciones propias sobre su capacidad. Esas mismas percepciones se terminan convirtiendo en medios a través de los cuales consiguen alcanzar sus objetivos. Además, llegan a controlar lo que son capaces de hacer, con el fin de, a su vez, manejar y controlar su medio ambiente. Desde ese momento dice, es cuando aparecen las expectativas de autoeficacia.

Es a partir de la formulación de Bandura cuando emergerán todos los estudios que tratan de mostrar que la autoeficacia percibida es el mediador en toda intervención conductual, vicaria o mental. Así, Bandura (1999, p. 75) continúa perfilando su trabajo sobre la autoeficacia percibida, definiéndola como “*las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos, para producir determinados logros*”.

Según lo anterior, lo que se pone de relieve es cómo la autoeficacia percibida tiene que ver con las creencias que un individuo tiene sobre su habilidad, para producir los resultados que busca mediante sus comportamientos.

Según Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli (2003), un aspecto importante a tener en cuenta para comprender el concepto de autoeficacia es que, una cosa es poseer las capacidades y habilidades necesarias para realizar algo, y otra bien distinta estar seguro de poseer los recursos que nos ayuden a responder de una forma eficaz a las situaciones amenazantes o demandantes.

De esta manera, la autoeficacia no tiene nada que ver con las capacidades o habilidades que un individuo posee, sino que está más relacionada con lo que la persona piensa, sobre su capacidad y habilidad (Maddux, 1995), es decir, sobre su expectativa de autoeficacia.

Análisis posteriores llevados a cabo sobre este constructo, se asume que existe un continuo desde la autoeficacia generalizada a tipos más concretos de autoeficacia percibida (Schwarzer, 1999).

Schwarzer (1999), otro de los grandes en el estudio de la autoeficacia percibida, la define como la confianza en la propia capacidad de afrontamiento que se muestra en un

amplio abanico de situaciones retadoras. Este autor aboga por la utilidad de una medida de autoeficacia generalizada, no tan específica.

Como complemento a lo dicho hasta aquí, Baessler y Schwarzer (1996), autores de la Escala de Autoeficacia General, la cual utilizamos en la presente investigación, comentan que la autoeficacia percibida hace referencia a una situación muy concreta, como por ejemplo, comportarse de una manera adecuada en una reunión de trabajo, aprobar un examen de químicas, o mejorar la condición física. Sin embargo, otros autores consideran la autoeficacia general como algo global, en un sentido muy amplio, que hace referencia a la creencia que una persona posee sobre su capacidad para manejar de forma adecuada, un variado y amplio espectro de situaciones estresantes (Sanjuán, Pérez García, & Bermúdez, 2000).

Otros estudios sobre la autoeficacia muestran que autoeficacia general y específica están muy relacionadas, que lo hacen de una forma positiva, y que incluso pueden llegar a operar de forma complementaria (Grau, Salanova, & Peiró, 2000).

Lent, Brown y Hackett (1994), definen la autoeficacia como las expectativas de resultados, aludiendo a las creencias personales sobre las consecuencias de realizar una determinada conducta. En esta línea, Lent y Brown (2006) la describen como el conjunto de creencias de capacidad para llevar a cabo las conductas implicadas en la consecución de determinadas metas académicas o profesionales.

Haciendo una pausa, y echando la vista atrás, hacia lo anteriormente escrito, podemos ir afirmando que hablar de autoeficacia nos obliga a hablar de creencias, de pensamientos, de juicios, de capacidades, de conductas y de rendimiento.

Profundizando aún más en este concepto que estamos analizando, la autoeficacia percibida hace referencia a los juicios que cada persona realiza acerca de sus capacidades, y sobre las cuales estructurará y efectuará sus comportamientos para así llegar a alcanzar el rendimiento que busca (Bandura, 1986). Esta definición alude a la opinión que la persona tenga sobre lo que puede hacer con sus recursos, y no a los recursos de los que disponga *per se*.

De hecho, Bandura (1986) sostiene que una persona puede tener las destrezas necesarias para autorregular su comportamiento, pero si cree que no es capaz de aplicar las

destrezas exitosamente, entonces probablemente no llevará a cabo ese proceso de autorregulación.

Blanco (2010), unos años más tarde, coincide con Bandura (1997), al decir que la autoeficacia no es un rasgo global, sino un conjunto de autocreencias unidas a distintas áreas de desempeño.

Maddux (1995) apunta hacia la idea de que la autoeficacia percibida se relaciona con las creencias que una persona posee sobre su capacidad para conseguir las metas a través de su conducta.

Complementando lo anterior, Garrido (2004, p. 66) añade que *“cualquier cambio que quiera hacerse en la conducta del sujeto, sea cual sea el medio estrategia que se utilice, será eficaz en tanto en cuanto genere el sujeto la sensación de juzgarse capaz”*.

Schwarzer (1999), el autor que aboga por una autoeficacia general, añade que la confianza que una persona posee sobre su propia habilidad y capacidad de afrontamiento, se pone de relieve en un amplio espectro de situaciones retadoras.

En un texto posterior, Bandura (1999), en un afán de seguir redondeando el concepto, define la autoeficacia como un estado psicológico en el que la persona establece un juicio sobre su capacidad de ejecución de sus comportamientos de una manera eficaz, en unas circunstancias determinadas y con un nivel de dificultad definido.

Ferrer (2009) define la autoeficacia, de una forma más o menos extensa, como el conjunto de creencias sobre la eficacia individual para controlar y manejar las demandas, retos y desafíos que las personas encuentran en base a dos tipos de expectativas: por un lado, de eficacia, es decir, los juicios que hacemos sobre nuestra capacidad de organización y ejecución de acciones y comportamientos, necesarios para abordar una determinada situación; y por otro lado, expectativas de resultados, es decir, las creencias sobre cuántas de esas acciones lograrán conseguir el objetivo esperado.

A pesar de los múltiples autores que han estudiado el concepto de autoestima, sigue siendo Bandura la referencia más importante a tener en cuenta. Es por ello que, con el fin de aclarar y sintetizar lo expuesto por él y otros autores, sería interesante enunciar los supuestos por los cuales se rige el enfoque teórico de Bandura (1977, 1982, 1997, 1999 y 2000). Estos supuestos se pueden resumir en cuatro:

- Las expectativas que una persona tiene sobre su eficacia personal van a determinar el esfuerzo que dicha persona va a emplear para realizar una tarea en concreto, así como su grado de constancia cuando se enfrente a situaciones complejas (Bandura, 1977). Dichas expectativas sobre su eficacia van a influir en el esfuerzo que pondrá la persona en realizar la actividad así como el tiempo que va a emplear en dicho esfuerzo.
- La percepción que tenga el individuo sobre su eficacia personal va a determinar de alguna manera sus patrones de pensamiento, su reacciones emocionales, así como sus acciones (Bandura, 1982). Esto es así dado que antes de que la persona empiece una tarea, generalmente invierte tiempo pensando en la forma en la que va a abordarla. Las personas que poseen un nivel alto de expectativas sobre su autoeficacia se enfrentan a los retos con optimismo. Por contra, aquellas otras personas que no tienen tan alto su nivel de expectativas de autoeficacia, responden a esos mismos desafíos con ansiedad, pesimismo y depresión.
- Las personas que ostentan un nivel alto de autoeficacia suelen conseguir más éxitos y suelen ser más eficaces, que otras personas con una expectativa más baja. En los distintos contextos educativos esta idea se puede observar más claramente al observar que los estudiantes con un nivel alto de autoeficacia generan un elevado rendimiento académico. Por otro lado, los estudiantes con un nivel bajo de autoeficacia generarán un bajo rendimiento académico (Bandura, 1997).
- Bandura (1999) también defiende que la percepción que una persona tiene sobre su eficacia para enfrentarse a los diversos retos de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico de los individuos, al rumbo que toman sus vidas y a su desempeño. Si nos centramos en un contexto educativo, si el alumno posee un nivel alto de expectativas sobre su autoeficacia para realizar con éxito las tareas que se le encomiendan, éste responderá de una forma más eficaz a dichas tareas, y por consiguiente, su bienestar y desempeño serán más altos.
- Por último, las ideas que una persona puede tener sobre su eficacia personal juegan un papel decisivo en su vida, y adoptan un papel mediador entre el establecimiento de las condiciones ambientales y el impacto que dichas condiciones ambientales tienen sobre la conducta. Dicho de otra manera, los



contextos y situaciones en las que se desenvuelve toda persona, es casi seguro que alguna vez podrán llegar a ser percibidas como estresantes e irracionales. En estos casos, los individuos con un nivel alto de expectativas de autoeficacia, pueden llegar a afrontar de una forma más exitosa las demandas del ambiente. Si esto ocurre, las expectativas se convierten en agentes mediadores del impacto que el contexto y medio ambiente tienen sobre su conducta, provocando a su vez que este tipo de expectativas tengan un comportamiento que, de alguna manera, también llegue a afectar al ambiente (Bandura, 2000).

## **2.2.- Fuentes de la autoeficacia**

Llegados a este punto, y después de haber sentado algunas de las bases del concepto de autoeficacia, conviene abordar otro tema crucial para llegar a comprender al máximo la variable. Es lo que tiene que ver con las fuentes u orígenes de la autoeficacia en las personas.

Según Bandura (1977), Pajares (1997), Olaz (2003), Schunk (1991) y Soria (2004), las creencias que las personas poseen acerca de su autoeficacia son el producto de la interacción de cuatro fuentes diferentes: *las experiencias anteriores, las experiencias vicarias, la persuasión verbal o social y los estados fisiológicos*.

- De las cuatro fuentes de creencias de eficacia destacan las experiencias de éxito o dominio. Estas experiencias son la fuente de autoeficacia más importante, ya que según Bandura (1987), están basadas en experiencias de ejecución que son reales. Cuando se repite el éxito en determinadas tareas de una forma consecutiva, las evaluaciones positivas de autoeficacia aumentan, mientras que los fracasos, si estos son repetidos, hace disminuir la sensación de autoeficacia, en especial cuando dichos fracasos no se pueden atribuir a una falta de esfuerzo o elementos externos. En resumen, si la acción de una persona le ha llevado al éxito, su autoeficacia aumenta; por el contrario, si dicha acción le ha llevado al fracaso, el nivel de autoeficacia disminuye. Una actitud resistente de eficacia requiere experiencias para superar los obstáculos a través del esfuerzo y la perseverancia (Soria, 2004).

- Según Pajares (1997), otra de las fuentes que originan la el nivel de autoeficacia, es la experiencia vicaria. Observando a otras personas actuar de una forma exitosa en la ejecución de algunas tareas o incluso llegando a imaginar la ejecución de dichas tareas, las personas pueden llegar a creer que ellos mismos poseen las habilidades y capacidades necesarias para conseguir el éxito de igual manera (Soria, 2004).

Este factor originario de la autoeficacia, adquiere una relevancia importantísima en aquellas situaciones en las que las personas no poseen ni un gran conocimiento sobre la tarea que tienen que desempeñar, ni de sus capacidades propias.

Este tipo de experiencias también inciden en las comparaciones que, como individuos, hacemos a nivel social, sobre todo en las comparaciones que hacemos entre las capacidades de los demás y las nuestras. Las comparaciones de las que hablamos pueden convertirse en algo muy poderoso, de cara a desarrollar las propias percepciones sobre nuestra autoeficacia.

A pesar de todo esto, el peso que puedan tener estas comparaciones viene determinado muchas veces por la semejanza percibida por nosotros entre nuestras propias capacidades y las del modelo.

- Volviendo a citar el trabajo de Pajares (1997), la persuasión verbal sería otra de las fuentes de autoeficacia. Las personas persuadidas de que tienen las competencias necesarias para alcanzar con éxito determinadas acciones, tienen más posibilidades de realizar mayores esfuerzos, así como de persistir en los contratiempos en mayor medida que las personas que dudan sobre sus propias competencias.

Esta persuasión verbal cobra especial relevancia en aquellas personas que ya ostentan un nivel alto de autoeficacia y sólo necesitan un algo más de confianza para alcanzar la meta con éxito a través de la realización de un esfuerzo extra (Soria, 2004).

- El cuarto y último elemento que da origen a la autoeficacia se relaciona con las reacciones fisiológicas que los alumnos perciben cuando se enfrentan a algunas

tareas. Estas respuestas fisiológicas se pueden manifestar en términos de dolor, fatiga, estrés, ansiedad, etc., y pueden llegar a influir en los pensamientos de los alumnos, ya que dichas sensaciones, se suelen asociar a síntomas de indefensión y vulnerabilidad, un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso, y por consiguiente, ser interpretados como indicadores de un rendimiento bajo (Soria, 2004).

Los *inputs* que recibe el alumno a través de las fuentes arriba citadas no intervienen de una forma automática en la autoeficacia de la persona, sino que éstos tienen que llegar a apreciarse a un nivel cognitivo (Bandura 1966).

Olaz (2003), basándose en Schunk (1991) y Pajares, (1997) autores que ya hemos mencionado en el presente trabajo, señala que la autoeficacia afecta directamente a nuestras decisiones, pues tendemos a elegir aquellas actividades en las cuales nos vemos más competentes, tendiendo a rechazar aquellas en las cuales nos vemos más incompetentes.

Estas creencias sobre la autoeficacia, según Olaz (2003), terminan afectando también al comportamiento de las personas, influyendo en el esfuerzo que dedican a la tarea, la resistencia a la frustración frente a las dificultades, los patrones de pensamiento, y las respuestas emocionales, como ya hemos comentado desde otra óptica. El autor da por descontado entonces que el sentimiento de autoeficacia incide directamente en nuestras emociones, pensamientos y conductas en las distintas situaciones de la vida, y como no puede ser otra manera, también repercutirá en el rendimiento académico.

### **2.3.- Dimensiones de la autoeficacia**

Las creencias sobre la autoeficacia, señala Smith (1989), no son algo invariable, ni siquiera son únicas. Según el autor, su variabilidad se extiende a lo largo de tres dimensiones fundamentales: la magnitud de la autoeficacia, su fuerza y la generalización.

- a) La dimensión referida a la *magnitud* de la autoeficacia tiene que ver con el número de pasos que el individuo cree que es capaz de superar de una manera creciente. Por ejemplo, cómo se ve de capaz un individuo que esté inmerso en una dieta de adelgazamiento en un contexto sin comida y relajado, frente a otra

situación en la que se le presenta un succulento plato provocando una situación de ansiedad.

- b) La *fuerza* de la autoeficacia se relaciona con el convencimiento que una persona tiene respecto a que pueda realizar o no alguna actividad, tarea o conducta determinada. Por ejemplo, un alumno puede estar más convencido de que es capaz superar un examen si se compara con otro compañero, el cual se muestra dubitativo sobre su capacidad para superar dicho examen.
- c) La *generalización* de la autoeficacia se define como la medida en que las situaciones vividas de fracaso o éxito a la hora de realizar una determinada tarea pueden extenderse a otros comportamientos o situaciones similares. Por ejemplo, si un alumno puede controlar su nerviosismo ante una prueba, puede llegar a la conclusión de que será capaz de hacer lo mismo en otra prueba o examen distinto.

## **2.4.- Cómo se mide la autoeficacia**

Un asunto muy relevante, relacionado con la dimensión de la autoeficacia, es el que trata Zimmerman (1995), cuando aborda el tema de la medición.

Según él, la autoeficacia tiene que ver con las evaluaciones que las personas hacemos, con respecto a nuestras propias capacidades, para llevar a cabo determinadas actividades o tareas.

Además de esto, las creencias que se poseen sobre la propia eficacia están íntimamente relacionadas con los distintos campos de funcionamiento del individuo. Por ejemplo, la autoeficacia para hablar un idioma distinto al propio es distinta de la autoeficacia para conducir un coche.

Zimmerman añade además, a sus comentarios anteriores, que las medidas de autoeficacia tienen que estar relacionadas con el contexto en el que se produce la tarea. No es lo mismo que los alumnos confiesen poseer una autoeficacia menor en situaciones de trabajo en equipo donde surge la colaboración, que por ejemplo cuando les toca trabajar a nivel individual, compitiendo con los demás.

Termina Zimmerman diciendo que un último elemento a tener en cuenta y no menos importante es el grado de dependencia que pueda tener el juicio referido a la propia persona. No es lo mismo, dice él, realizar una evaluación sobre la competencia de un alumno, en el que se desea averiguar su grado de confianza cuando se enfrenta a tareas por sí mismo y a solas, que hacerlo comparándolo con el desempeño de sus iguales y en compañía.

En este trabajo mediremos la autoeficacia a través de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996).

Este cuestionario evalúa la autoeficacia a nivel global. Está compuesto por 10 ítems. A cada ítem se responde en una escala tipo Likert con cuatro alternativas: 1 = incorrecto, 2 = apenas cierto, 3 = más bien cierto, 4 = cierto. La puntuación final oscila entre los 10 y los 40 puntos. La forma de interpretarlo es que a mayor puntuación se le hace corresponder una mayor autoeficacia.

Un dato a tener en cuenta para esta tesis y futuros trabajos, como no cabría esperar de otra forma, es que la autoeficacia debe medirse antes de que el alumno realice cualquier actividad objeto de estudio.

## **2.5.- Estudios aplicados acerca de la autoeficacia.**

Aunque si bien es cierto que nuestra tesis esta contextualizada en el marco educativo, la autoeficacia no sólo se circunscribe a este área.

Sobre la autoeficacia se han realizado multitud de investigaciones científicas, por ejemplo, en el campo de la salud, de la educación, en el de las organizaciones y el trabajo, el deporte, etc. Todas ellas con una amplia e importante aplicación práctica (Salanova, Grau, Martínez, Cifre, Llorens, & García-Renedo, 2004).

Algunos ejemplos más concretos sobre dichas investigaciones se comentan a continuación.

Destacan los trabajos de Galindo y Ardila (2012) sobre la pobreza, utilizando la escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer (1996) en su adaptación española (Sanjuán et al., 2000). Escala que también se utilizará en el presente trabajo de investigación.

Es curioso, por ejemplo, que en este trabajo los autores no encuentran, al revisar el tema de la psicología de la pobreza, una gran cantidad de publicaciones en este sentido, sobre todo si se compara con cualquiera de los otros tópicos clásicos tratados por la psicología, como por ejemplo la ansiedad o la depresión.

Reconocen, sin embargo, que existe un grupo de trabajos que han venido desarrollando grupos de investigación o investigaciones aisladas, que buscan un acercamiento al tema. La mayor parte de las publicaciones son de los últimos diez años, según dichos autores.

Por otro lado, Moriano, Placi y Morales (2006), en la línea del emprendedurismo, tan necesario actualmente, plantearon la posibilidad de utilizar la autoeficacia como un potente predictor de la conducta emprendedora. De esta manera, los profesores podrían utilizar este marco teórico para diseñar sus clases, de tal forma que permitan a los alumnos gestionar una empresa con éxito. Como afirma Bandura (1997), la autoeficacia se transforma en un buen indicador del proceso de desarrollo y formación. Se incrementa mediante la vivencia de las metas alcanzadas y entornos protegidos, el ánimo a continuar que infunda el profesor, así como el aprendizaje entre iguales.

Otra reciente muestra sobre la relación entre autoeficacia y emprendedurismo, nos la ofrece la publicación de Lanero, Vázquez y Muñoz-Adánez en 2015. En su investigación, los autores se centran en la literatura sobre iniciativa emprendedora en la etapa universitaria, ofreciendo además, una propuesta de modelo basado en los postulados teóricos de la Teoría Social Cognitiva de Carrera (TSCC).

Su inquietud principal se focaliza en dar respuesta a dos cuestiones: ¿Puede explicarse el proceso de elección de carrera emprendedora de los jóvenes universitarios a partir de la relación entre intereses vocacionales, intenciones y conductas emprendedoras tempranas? ¿Están dichas variables relacionadas con la autoeficacia percibida y expectativas de resultados anticipadas en la creación de empresas?

En esta línea, y con el fin de seguir enriqueciendo la definición de autoeficacia (en este caso desde el punto de vista del emprendedurismo), Lanero et al. (2015) echan mano de Chen, Greene y Crick (1998) para definir la autoeficacia emprendedora como la confianza de la persona en su capacidad, para llevar a cabo las tareas necesarias para crear una empresa.

Más ejemplos de publicaciones recientes sobre la aplicación de la autoeficacia pueden ser el de Lugli Rivero (2011), teniendo como objetivo determinar la capacidad predictiva de la autoeficacia percibida y el locus del control en la autorregulación del peso. En dicha publicación, por ejemplo, la autoeficacia hace mención a cómo de capaz se siente la persona de controlar su peso, independientemente de la percepción de los recursos o habilidades que cree tener para autorregularse.

La importancia de la investigación y su contribución al desarrollo de la autoeficacia percibida es clara. La sensación de progreso en la autoeficacia percibida en una parcela de la vida puede llevarnos al progreso en otra área distinta o más generalizada. Es el ejemplo de una mujer que se expresa de la siguiente manera en un experimento de Bandura, Blanchard y Ritter (1969), citado en Salanova et al. (2004, p. 65): *" al superar gradualmente mi miedo a las culebras, ha contribuido a un mayor sentimiento de confianza generalizada en mis capacidades para superar cualquier otro problema que pueda parecer"*.

## **2.6.- Autoeficacia, rendimiento académico y otras variables sociodemográficas: el sexo y la edad**

A lo largo de los últimos años, se ha querido relacionar la autoeficacia con distintas variables, bien sean de orden personal como el esfuerzo, la motivación, la autoestima o el locus de control, o bien de orden social como el rendimiento académico.

Sobre la autoeficacia y el esfuerzo Bandura (1986, 1997) plantea que las expectativas de eficacia personal son las que determinan si se inicia o no una conducta determinada. De esta manera, la autoeficacia dependerá de la cantidad de esfuerzo que se tenderá a poner para una determinada tarea o situación. Las personas que se perciban a sí mismas como altamente eficaces activarán suficiente esfuerzo que, si es bien empleado, logrará resultados de éxito. Por el contrario, las personas que se perciban como poco eficaces es muy probable que cesen antes de tiempo en sus esfuerzos y terminen fallando en la realización de la tarea (Bandura, 1987, 1997).

Además del esfuerzo y relacionado con él, hay datos que afirman que las creencias sobre la propia eficacia contribuyen a un incremento de la motivación, que a su vez influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen (Bandura, 1997).

Con el fin de hacer notar la importancia que tiene la autoeficacia en muchos de los procesos psicológicos y sociales, continuamos relacionándola con otros conceptos, como por ejemplo que los individuos con un elevado nivel de autoeficacia, tienden a interpretar las demandas y los problemas del entorno, más como retos, que como amenazas o sucesos subjetivamente incontrolables (Bandura, 1999, 2001).

En el mismo sentido, la autoeficacia en positivo se ha asociado con la perseverancia, la dedicación y la satisfacción de las acciones que realizamos (Garrido, 2000).

En los avances de su investigación, Bandura (1977) distingue entre dos tipos de expectativas: la autoeficacia percibida (expectativas de eficacia) y las expectativas de resultados.

Más adelante, Bandura (1986, p. 216), lo justifica de la siguiente manera: *“las consecuencias que uno anticipa en relación con su conducta, dependen en gran medida de lo capaz que uno se siente de realizarla; por ello, al evaluar la autoeficacia, se está evaluando también, en cierto modo, las expectativas de resultados”*.

Por lo que llevamos expuesto sobre la autoestima, y sobre la autoeficacia, podría ser fácil confundir ambos conceptos, sin embargo, la autoeficacia percibida no es exactamente lo mismo que la autoestima, aunque ambos conceptos guarden una relación que justifica que sean tratados en este espacio.

Por ejemplo, podemos tener una percepción de autoeficacia baja sobre una tarea y no influir en absoluto sobre nuestra autoestima si dicha tarea no se la considera relevante; y al contrario, mostrar una autoeficacia muy alta en una tarea determinada, y tener una baja autoestima. La autoeficacia percibida en un área contribuye a la autoestima en la medida que el sujeto concede importancia a ese área (Maddux, 1995).

Bandura (1997) diferencia la autoestima de la autoeficacia en que la primera posee un alcance más global que la segunda. Esto es así, según él, porque la autoeficacia hace referencia a la apreciación que los individuos tienen sobre su capacidad para estructurar y ejecutar todo lo que sea necesario para conseguir un determinado resultado. En el presente trabajo buscamos arrojar algo de luz respecto a este último asunto que venimos comentando. Lo abordaremos cuando desarrollemos el apartado de las hipótesis de investigación.



En esa misma línea, y en palabras de Schunk y Meece (2006), la autoestima es la valoración que se da un individuo a sí mismo, mientras que la autoeficacia está relacionada con la percepción que una persona tiene acerca de su capacidad para conseguir una meta.

Al hilo de este comentario, Reina, Oliva y Parra (2010) comentan que puede haber argumentos para llegar a pensar que la autoestima y autoeficacia guardan una relación muy estrecha entre sí. Los autores justifican esta opinión diciendo que si la autoeficacia influye en la implicación y perseverancia de la persona para realizar una tarea compleja afectando dicha implicación a su resolución, esto tendrá una repercusión directa sobre su autoestima.

Continuamos reseñando la relación de la autoeficacia en el contexto académico destacando la importancia que ha tenido y tiene esta variable en éste ámbito.

Una publicación de Canto (1998) sobre la autoeficacia y la educación, muestra una interesante clasificación sobre los factores de la autoeficacia que puedan estar incidiendo en el ámbito académico. Los autores refieren que la eficacia de un estudiante será más alta o más baja dependiendo de cómo se vea afectado por factores como:

- a) El establecimiento de metas.
- b) El procesamiento de la información.
- c) Los modelos.
- d) La retroalimentación.

a) El *establecimiento de metas* ha sido un tema muy abordado desde siempre por bastantes autores (Bandura, 1988; Locke y Latham, 1990; Schunk, 1989). Es un proceso cognitivo que interviene directamente en los logros alcanzados. Los alumnos que establecen metas, cualesquiera que sean, o que simplemente las aceptan como algo a alcanzar, pueden llegar a experimentar un nivel de autoeficacia tal que les lleva a comprometerse en su esfuerzo para lograrlas. Se llegan a comprometer con actividades y comportamientos que ellos creen les va a ayudar a lograr su meta: esforzarse, perseverar, escuchar al profesor, memorizar un tema. El sentido de autoeficacia aflora cuando el alumno se da cuenta de que está alcanzando aquello que se había marcado como objetivo, llevándole a pensar que se está convirtiendo en una persona capaz (Eliot & Dweck, 1988).

En este sentido, Canto (1998) refieren la importancia de que el profesor ofrezca constante *feedback* al alumno, es decir, que le mantenga informado sobre sus logros y fracasos, ya que esto va hacer que su autoeficacia se eleve. Esta es la manera en la que se va a retroalimentar todo el circuito, ya que una autoeficacia elevada está en la base de una buena motivación, aspecto que estimula el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos (Schunk, 1995).

Las publicaciones que se relacionan con el establecimiento de objetivos y metas por parte del profesor han mostrado, sin lugar a dudas, que hace incrementar la autoeficacia de dicho alumno (Bandura & Scunk, 1981; Schunk, 1983). De esta misma manera, también se podido comprobar que se produce un aumento en los niveles de autoeficacia cuando es el mismo alumno el que determina su propia meta (Schunk, 1985).

b) El *procesamiento de información* incide también de manera importante en la autoeficacia del alumno. En este factor encontramos como Salomón (1984) explica que los estudiantes que piensan que van a tener dificultad a la hora de comprender los materiales de estudio suelen mostrar un nivel de autoeficacia más bajo si se compara con aquéllos estudiantes que sí se ven capaces. Darse cuenta de que se está comprendiendo lo que se está estudiando, provoca un aumento en la autoeficacia y la motivación. Salomón además, concluye que el esfuerzo intelectual que se lleva a cabo durante el aprendizaje está relacionado directamente con la autoeficacia.

c) Los *modelos sobre la autoeficacia* constituyen otro de los factores a tener en cuenta. En este sentido, Schunk (1995) defiende que, tal como hemos comentado en otro apartado, los modelos ejercen una influencia muy positiva sobre el rendimiento y la autoeficacia. En esta línea, Zimmerman y Ringle (1981) descubrieron cómo los niños que observaban unos modelos con bajos índices de perseverancia pero con una alta confianza en sí mismos obtuvieron unos resultados más elevados de autoeficacia que los niños que observaron a otros más pesimistas. Además, Schunk (1995) continúa haciendo referencia a lo que ocurre con las personas que observan modelos iguales a uno mismo. En este orden de cosas, se llega a observar también un incremento en los

niveles de autoeficacia, sobre todo y en mucha mayor medida, que cuando el modelo para el niño es el profesor, o cuando no dispone de modelo.

d) El *conocimiento de los resultados* (*feedback* o retroalimentación) es otra de las menciones especiales referidas a la educación. Conviene recordar que, aunque ya lo hemos comentado, dotar de retroalimentación a los alumnos influye directamente en el aumento o la desarrollo de la autoeficacia del estudiante (Schunk, 1989; Maddux, 1995).

Esta retroalimentación posibilita que el alumno conozca los porqués de sus fracasos o sus éxitos. En el momento en el que el estudiante asocia su éxito al esfuerzo que ha realizado para lograrlo, la motivación se mantiene y la autoeficacia aumenta.

Ahondando en la relación entre la autoeficacia y el contexto académico, en opinión de Harter (1992), la percepción de competencia o autoeficacia es un elemento muy concluyente acerca de la disposición afectiva hacia el aprendizaje y de la motivación que los estudiantes muestran en clase.

Bandura (1982) defiende que, cuando los alumnos muestran una percepción baja de competencia para el desarrollo de una determinada tarea, pueden llegar a querer evitar participar en la misma, dedicando incluso menos esfuerzo, perseverando menos si surge alguna dificultad y obteniendo un rendimiento más bajo que aquellas otras personas que sí se sienten eficaces. Dicho de otra manera, la percepción de la competencia y la habilidad está influyendo en el esfuerzo y la perseverancia.

Para continuar con las referencias sobre la elección de tareas, Sanjuán et al. (2000) afirman que la autoeficacia puede ejercer influencia en acciones, sentimientos y pensamientos, tal como ya sabemos. En este sentido, las personas con una baja autoeficacia, tienden a mostrar una baja autoestima así como unos sentimientos negativos sobre su habilidad y capacidad. Además, los individuos que se sienten eficaces tienden a escoger actividades retadoras, se fijan objetivos más altos y perseveran más en sus metas.

Uno de los objetivos fundamentales de la presente tesis es poder llegar a relacionar la autoeficacia con el rendimiento académico. Pues bien, según Pajares (1996, 2001) la autoeficacia ha sido fuertemente considerada como una determinante variable psicológica predictora del logro y el rendimiento académico. Además de que, como ya se ha mencionado otro lugar, la idea de autoeficacia defendida por Bandura (1986) viene

acompañada por lo general por la idea de ser capaz de conseguir alcanzar determinados resultados.

Sobre esa misma idea, Feldman, Arellano, de Jurado y Elizondo, (2002), se refieren al concepto de autoeficacia como el fenómeno de creer en las capacidades personales. Según ellos, la autoeficacia se asienta en la creencia de la capacidad de realizar una determinada acción o producir un determinado resultado. Añaden además, como también se ha comentado más arriba de otros autores, que fue el propio Bandura quien afirma que, aquellos individuos con un alto grado de autoeficacia se plantean metas más altas, son más perseverantes en su tarea para alcanzarlas y suelen lograr un mayor éxito frente a los que no tienen tan elevado índice de autoeficacia.

Respecto a lo ya dicho respecto a las capacidades, se ha mostrado que existe una gran diferencia entre disponer de habilidades y ser capaz de utilizarlas en distintas circunstancias. Ésta es la razón fundamental de que distintas personas con recursos parecidos, o una misma persona en diferentes ocasiones, puedan presentar un rendimiento escaso, adecuado, o extraordinario. Un adecuado rendimiento requiere tanto de la existencia de habilidades, como de la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para emplearlas (Reyero, 2008).

Volviendo a la relación entre la autoeficacia, y su vinculación al rendimiento académico, Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez (2005) afirman que la autoeficacia predice el rendimiento académico más que cualquiera de las otras variables cognitivas, tal y como expresaba también Bandura (1982)

En los textos de Bandura (1997) y Pajares, Hartley y Valiante (2001) la autoeficacia logra también predecir el éxito posterior, siendo, además, un destacado mediador cognitivo de la competencia y el rendimiento (Valiante, 2000), al ayudar a los procesos cognitivos (Pintrich & De Groot, 1990).

En un contexto de enseñanza, Pajares (2002) señala el papel mediador de la autoeficacia en el comportamiento, destacando: la experiencia de dominio (los estudiantes que consiguen unas altas calificaciones, desarrollan un fuerte sentido de confianza en sus capacidades sobre dicha área), la experiencia delegada (los efectos producidos por la conducta de otras personas), las persuasiones sociales (los mensajes que otras personas emiten y que favorecen las creencias de autoeficacia), y por último, los estados fisiológicos

asociados con la tensión, ansiedad, fatiga, excitación, así como los estados de ánimo. Las personas basan su confianza en parte, por su estado emocional una vez han realizado una tarea o una acción.

En esta misma línea, Pintrich y García (1993) y Bandura (2000) defienden que, las creencias de autoeficacia percibida que puedan tener los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas a la hora de elegir objetivos y metas, así como la perseverancia y esfuerzo en sus comportamientos para lograr dichas metas, estimula reacciones emocionales y pautas de pensamiento muy beneficiosas para la consecución de las mismas.

Bandura (1986) llega a comentar que la autoeficacia interviene en la motivación a la hora de comprometerse en aquellas actividades en las que los estudiantes se ven y se creen más seguros y competentes, dependiendo a su vez de los juicios propios que el individuo realiza acerca de lo que él puede llegar a lograr.

En términos generales, se puede llegar a decir que cuanto más alta es la sensación de competencia mayores aspiraciones, exigencias y dedicación se obtendrá (Bong, 2001; Huertas, 1997).

Dicho esto, es importante no perder de vista que un exceso de confianza puede llevar a sobreestimar las habilidades y capacidades propias, y convertirse en algo contraproducente para el éxito académico (Pajares, 1996).

Una valoración adecuada de la autoeficacia percibida, según Bandura (1996) y Pajares (1996), sería aquella que llegara a superar ligeramente el desempeño real. Esta valoración si estaría sirviendo eficazmente para apuntalar la perseverancia y el esfuerzo.

Del mismo modo, Schunk (1995) expone que para que la autoeficacia se aprecie, el estudiante debe combinar y balancear las percepciones que posee y mantiene sobre la dificultad de la tarea, su capacidad y la cantidad de esfuerzo requerido, además de la ayuda recibida del exterior y las características y número de las experiencias de éxito o de fracaso. Según Contreras (2005), las experiencias de éxito o de fracaso constituyen una fuente muy importante de autoeficacia que ayudan a confirmar las creencias y pensamientos que las personas tienen sobre ese respecto.

Schunk (1995) apuesta por el hecho de que una alta autoeficacia promueve el desarrollo y el aprendizaje del estudiante, ayudando también al mantenimiento de la motivación.

Zeldin (2000) defiende que dichas creencias operan filtrando los éxitos pasados así como el comportamiento posterior. Es por eso que se debe evitar las actividades en las que las personas se consideran incapaces. Si no se hiciera, se estaría impidiendo la adquisición de capacidades importantes para lograr el dominio. Por otro lado, las experiencias en actividades en las que la persona se ve competente, terminan produciendo un aumento en el nivel de competencia. Si el éxito se repite en según qué tareas, se aumentan los juicios y creencias positivas de autoeficacia. Por el contrario fracasar repetidamente hace disminuir dichos juicios y creencias positivas, en especial cuando a los fracasos no se les puede asociar los factores externos o un esfuerzo deficiente.

Otra cuestión a tener en cuenta en la autoeficacia es que el sentido de ésta varía en función de las condiciones y el contexto. Así, Pajares y Schunk (2001), por ejemplo, apuntan a la idea de que en los individuos que ponen en duda sus capacidades pueden llegar a creer que las cosas son más complicadas de lo que realmente pueden llegar a ser, generando tensión y una visión muy limitada para encarar y resolver los problemas.

Profundizando en los conceptos que ligan la autoeficacia y el rendimiento académico, se pone de manifiesto que un bajo nivel de autoeficacia puede llegar a ser responsable, no ya de una disminución del rendimiento académico e incluso del interés hacia el esfuerzo y el estudio, sino que también puede estar incidiendo en conductas inapropiadas en población joven (Hackett, 1995). Es por ello que Pajares (2001) defiende la idea de que la enseñanza debe fortalecer el desarrollo de la competencia académica de los alumnos fomentando, además, que se desarrollen las habilidades que les permitan creer propias capacidades.

A la hora de aplicar en el ámbito educativo la teoría de la autoeficacia de Bandura, y con el fin de seguir aportando elementos que ayuden a dar a la autoeficacia la importancia que se merece, conviene resaltar el hecho de que los estudiantes con elevadas expectativas y un nivel alto de autoeficacia muestran una mayor motivación académica obteniendo incluso mejores resultados, siendo más capaces de autogestionar de una manera adecuada su desarrollo, y mostrando además, una mayor motivación intrínseca cuando están en dichos contextos de aprendizaje. El resultado de todo esto es que se mejoran las

expectativas de autoeficacia, aumentando por consiguiente la motivación y el rendimiento en actividades propias del desarrollo y el aprendizaje (González & Tourón, 1992).

Ahondando en esta línea, Bandura (1997), defiende que una elevada autoeficacia no sólo ayuda a reforzar los niveles de logro, sino que además, genera un bienestar a las personas. Los alumnos y estudiantes con una elevada autoeficacia abordan las tareas complicadas percibiéndolas como retos que pueden ser superados, en lugar de percibirlas como algo amenazador a evitar.

Es más, desde la perspectiva de Fabri dos Anjos (1999), los estudiantes que confían en su capacidad de lograr una tarea de una forma exitosa, aceptan el reto que dicha tarea les plantea perseverando en su esfuerzo para conseguir complementarla con éxito.

A todo esto convendría añadir además que, en opinión de Bresó, Salanova, Martínez, Grau y Agut (2004), las definiciones más acertadas son las que destacan la relación entre la eficacia percibida y el comportamiento futuro. Siguen explicando además, como la investigación ha desvelado la relación directa entre el desempeño y la autoeficacia. La autoeficacia elevada está relacionada con el éxito, los buenos resultados y la fijación de objetivos elevados.

Bresó et al. (2004) coinciden con Bandura (2011) cuando hablan de la existencia de una diferencia entre las expectativas de eficacia personal y las de resultado. Las de eficacia se refieren a la creencia de que uno puede lograr la meta si ejecuta un determinado comportamiento. La de resultado se relaciona con el pronóstico de que un comportamiento le llevará a lograr los objetivos propuestos.

Bresó et al. (2004) defienden claramente una relación muy estrecha entre la autoeficacia, el logro y el éxito académico. Se puede comprobar que el hecho comentado en el párrafo anterior no es nuevo ya que incluso se ha relacionado la autoeficacia con la motivación (Pintrich, 1993).

Por ejemplo, los trabajos que llevaron a cabo Multon, Brown y Lent (1991) en los cuales realizan un análisis en el que se examinan las consecuencias que tienen las creencias que poseen los individuos sobre su eficacia y su éxito académico, destacando una importante relación con distintas medidas de criterio utilizado así como con los ejemplos y muestras de diseños experimentales.

Otras publicaciones que muestran la mencionada estrecha y significativa relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico son los trabajos de Andrew (1998), Bong (1999), Elis y Loomis (2002) y Lane y Lane (2001).

Elliot y Dweck (1988) llegan incluso a señalar que los buenos resultados obtenidos por un alumno en sus estudios es fuente importante de autoeficacia, aumentando ésta incluso cuando el alumno es consciente de lo que está logrando y de que eso está emparejado al objetivo que se había marcado.

Canto (1998) escribe que la investigación sobre la autoeficacia es un tema que puede afectar de muchas maneras al comportamiento humano y que sin duda es un importante catalizador del rendimiento académico, animando además, a que se siga investigando con más detalle las posibles relaciones que pueda tener la autoeficacia con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Al margen del vínculo que existe entre la autoeficacia y el rendimiento académico, la autoeficacia percibida en el trabajo es un área muy importante de aplicación que debemos, aunque sea mínimamente, abordar.

Al tratarse la autoeficacia de uno de los factores que determinan el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas, éste influye, tal como ya ha sido comentado, de una manera muy significativa en la consecución de los objetivos.

Drenth, Thierry y Wolff (1998) apuestan por una exploración en profundidad sobre la autoeficacia percibida como una importante línea de investigación futura en psicología del trabajo y de las organizaciones.

El mismo Bandura dedica un capítulo en su obra *Autoeficacia* (1997) al estudio de la autoeficacia percibida en las organizaciones. En su trabajo nos advierte de la marcada influencia que tiene dicha autoeficacia en los resultados y actividades que se llevan a cabo en las compañías, así como su influencia en las cuentas de resultados de dichas compañías.

A esto se podría añadir que dada la actual situación de escasez de trabajo que vivimos, es importante afrontar el problema del empleo con un buen nivel de confianza en la capacidad de encontrarlo. Esto supone afrontar el proceso de búsqueda de empleo contemplando más oportunidades, dedicando más esfuerzo y resistiendo mejor ante las posibles negativas, es decir, con unos adecuados niveles de autoeficacia percibida.



La autoeficacia percibida tiene que ver con los resultados obtenidos porque las personas con una alta autoeficacia percibida, no llegan a percibir las demandas del entorno como algo agresivo, sino como una oportunidad para superarse y desarrollar sus competencias, es decir, se esforzarán por obtener buenos resultados y las metas alcanzadas serán interpretadas como resultado de su afán, lo cual les animará a seguir esforzándose.

Esta estrecha relación entre autoeficacia y rendimiento, y más concretamente el rendimiento académico, forma parte de nuestras hipótesis de investigación. Volveremos a tratar el tema en el apartado donde también desarrollaremos la posible relación que exista entre la autoeficacia y el locus de control, otra de las variables objeto de esta tesis.

En la revisión que se ha realizado sobre las más recientes e importantes publicaciones sobre la autoeficacia hemos encontrado comentarios realizados en la línea de vincular la variable autoeficacia, con el género y la edad de las personas. Al igual que ocurría con la autoestima los datos no son demasiado concluyentes.

Breso et al. (2004), por ejemplo, hablan de que existen diferentes publicaciones que muestran grandes diferencias entre los hombres y las mujeres desde el punto de vista de la autoeficacia.

En un estudio realizado por Bong (1999) se menciona también que los alumnos varones muestran una autoeficacia más alta que sus compañeras en distintas tareas de corte académico.

También se han abordado análisis donde se toca el tema de las diferencias de género a la hora de estudiar las preferencias laborales (Clement, 1987). En estos análisis se señala cómo las mujeres estudiantes poseen unos índices más bajos de autoeficacia que los varones en todas las ocupaciones tradicionalmente consideradas masculinas. Por el contrario, los varones tienen un mayor grado de autoeficacia en casi todas las profesiones consideradas femeninas.

En alumnos universitarios también se han obtenido datos sobre las diferencias en cuanto al género (Grau, Agut, Martínez, & Salanova, en prensa).

Nosotros nos inclinamos a pensar que no existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia referidas al género, tal y como expresaremos en el apartado

*Hipótesis*, y tal y como publican Busch, (1995), Espada, González, Orgilés, Carballo y Piqueras (2012), Hong y Lin (2013).

Sobre la variable edad y su relación con la autoeficacia también se ha escrito bastante.

Refiriéndonos a esta variable, parece que, al contrario de lo que ocurre con el sexo, sí encontramos bastante unanimidad en cuanto a las conclusiones publicadas.

Según parece, no existen diferencias significativas en niveles de autoeficacia cuando nos referimos a la edad (Alcalde, 1998; Brenlla, Aranguren, Rossaro, & Vásquez, 2010).



## CAPITULO 3

### EL LOCUS DE CONTROL

Se han publicado innumerables revisiones sobre el concepto locus de control interno y externo, así como investigaciones sobre sus distintas aplicaciones (Guarín & García, 2015; Lefcourt, 1976, 1981; Navarro, 2003; Phares, 1976)

En el momento de la realización del presente trabajo, Google Scholar, el buscador de Google especializado en artículos de revistas científicas enfocado al mundo académico, informa que desde el año 1966, cuando se publicó la monografía de Rotter sobre el locus de control interno-externo, existen al menos 19.735 citas a la misma en la literatura de la ciencia psicológica y social. Un número muy por encima de muchos otros artículos pertenecientes al mismo área.

#### **3.1.- Historia del concepto locus de control**

Tras consultar la literatura existente sobre la cuestión se puede extraer la idea de que la necesidad de control es inherente al ser humano. Las personas se esfuerzan por ejercer cierto grado de control sobre los hechos que consideran importantes en sus vidas, intentando conseguir así alcanzar sus objetivos.

Por el contrario, la sensación de no poder controlar un evento genera frecuentemente un estado de paralización que inhabilita a las personas para alcanzar las metas propuestas.

Esta es una de las conclusiones a las que llegó Seligman (1975) en sus experimentos de laboratorio con perros. Seligman descubrió que aquellos perros a los que les era imposible evitar un castigo mediante la aplicación de descargas eléctricas “*aprendían*” un patrón de comportamiento a los que en un inicio llamó “*sensación de indefensión*”.

Cuando estos mismos animales eran sometidos a otra situación donde podían escapar del castigo, no intentaban hacerlo. Seligman llamó a esta actitud pasiva

*“indefensión aprendida”* y afirmó que, la percepción constante de que las respuestas son insuficientes o inútiles para controlar una situación adversa, a la cual se está expuesto, provoca sentimientos de déficit cognitivo, desvalimiento, ausencia de motivación y pobre respuesta emocional (Pereyra 1995).

Esto mismo se ha observado en los seres humanos. Cuando una persona siente que no puede hacer nada para predecir lo que le va a ocurrir a futuro o para modificar algún aspecto importante de su entorno, pierde el deseo y la voluntad de cambiar otros aspectos del ambiente que son susceptibles de cambio. Esto desemboca en una actuación poco efectiva, tanto a nivel cognitivo como conductual, así como la aparición de signos de indefensión, depresión y desesperanza (Boggiano 1998; Terry & Hynes, 1998; Regehr, Cadell, & Jansen 1999).

En este sentido, las creencias de control se refieren a la representación subjetiva de las propias habilidades para controlar o modificar hechos importantes en la vida (Bandura, 1999; Lazarus & Folkman, 1986; Richaud de Minzi, 1991). Estas creencias configuran la base para el comportamiento dado que constituyen el paso previo para la planificación y ejecución de acciones orientadas a un objetivo, al mismo tiempo que influyen y determinan las reacciones afectivas consecuentes, causando estados emocionales de orgullo o vergüenza (Flammer 1999).

Dentro de las creencias de control pueden distinguirse entre aquellas que se relacionan con la localización del dominio y aquellas que se relacionan con la eficacia para ejercerlo.

Bandura (1977) ha sido el precursor en el estudio de las creencias de eficacia –autoeficacia, concepto del que ya se ha hablado y del que también versa el presente trabajo–, en tanto que se señala a Rotter (1966) como uno de los que más ha contribuido a la noción de locus de control. Este capítulo nos vamos a centrar en este aspecto.

Cuando se analiza y estudia la personalidad de los individuos se intenta responder a las preguntas de cómo y en qué grado las personas son diferentes unas de otras, y de qué manera cada uno es congruente con sus comportamientos y respuestas a lo largo del tiempo y en distintas situaciones. En relación con lo anterior, se analiza la manera en que los diferentes componentes de la personalidad se relacionan entre sí. Un rasgo de

personalidad importante es el locus de control que unido a otros, define a cada individuo con sus propias características (Vera & Cervantes, 2000).

Fue en las décadas de 1950 y 1960 cuando la psicología empezó a examinar seriamente los problemas del control personal (Shapiro, Schwartz, & Astin, 1996).

Se han hecho intentos para rastrear la génesis del concepto en la obra de Alfred Adler, pero su antecedente inmediato se localiza en el trabajo de Rotter y sus estudiantes. Los primeros trabajos sobre el tema de las expectativas sobre el control de refuerzo se habían realizado ya en 1950 por James y Phares.

Fue entonces cuando, teniendo como referencia la diferencia a la hora de percibir la contingencia del reforzamiento se dijo que para algunas personas cuando un reforzador es percibido por el sujeto, seguido de una acción que no es del todo contingente con el comportamiento del sujeto y es percibido como resultado de la suerte, el destino o el poder de otros, se le denomina control externo. Pero si la persona percibe que el evento es contingente con su propia conducta, entonces se tiende a tener una creencia de control interno (Rotter, 1966). A partir de esta concepción, Rotter desarrolló el concepto de control externo y control interno.

El artículo de Rotter que frecuentemente suele citarse como referente es *“Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”*, de 1966. Con la lectura de este artículo se puede apreciar que la conducta de las personas puede predecirse en función del conocimiento de cómo estas personas perciben la situación desde las expectativas sobre su propia conducta y desde sus evaluaciones sobre los resultados que podrían ocurrir como consecuencia de sus actos. No fue hasta nueve años después cuando el mismo Rotter (1975), terminó de elaborar el concepto de locus de control.

Oros (2005) señala que, aunque gran parte del mérito sobre el trabajo con el concepto de locus de control lo tiene Rotter (1966), también se debe tener en cuenta a Bialer (1961) cuando aporta datos sobre la existencia de al menos dos cuestionarios previos al trabajo de Rotter, los cuales intentaron estructurar el concepto de locus de control.

El hecho de que cobre relevancia Rotter frente a otros autores viene por el hecho de que los trabajos anteriores a él no llegaron a ver la luz. Nos estamos refiriendo a las escalas de Phares (1955) y James (1957) incluidas dentro de sus trabajos doctorales.

Ambas escalas fueron confeccionadas para ser aplicadas en población adulta eran de carácter unidimensional, y fueron los primeros ensayos dirigidos a cuantificar el locus de control.

Dentro de las creencias sobre el control Oros (2005), citando a Bandura (1977), señala que, hay una distinción clara entre aquellas querencias de control relacionadas con la localización del dominio y aquellas relacionadas con su eficacia para ejecutarlo. Bandura, como ya se ha mencionado anteriormente a lo largo del trabajo, ha sido uno de los pioneros en el estudio e investigación de las creencias sobre la eficacia personal; sin embargo, se suele apuntar a Rotter (1966) como uno de los investigadores que más han contribuido al concepto de locus de control.

Con el fin de combinar una concepción inicial con otra algo más moderna del concepto locus de control, siguiendo a Oros (2005), diremos que cuando una situación es percibida como consecuencia de la propia conducta, hemos de referirnos al locus de control interno. En esta situación la persona siente que tiene la capacidad de controlar dicho acontecimiento.

Si por el contrario, comenta Oros (2005), esta situación no está relacionada ni es contingente con el comportamiento de la persona, el locus de control se dice que es externo, en cuyo caso poco importa el empeño que el individuo ponga, porque el resultado está influenciado y será una consecuencia del poder de los demás, de la suerte o el azar.

Volviendo a los estadios iniciales y a los orígenes más o menos asentados del concepto locus de control es necesario comentar que procede de la Teoría del Aprendizaje Social (Rotter, Chance, & Phares, 1972; Rotter, 1975). Dicha teoría afirma que el potencial para que la conducta ocurra en una situación psicológica específica, debe estar en función de la "expectativa" de que dicha conducta llevará a un reforzamiento particular en esa "situación", y del "valor" que tiene para el sujeto dicho reforzamiento.

En relación con lo expuesto conviene matizar que el constructo locus de control se refiere exclusivamente a la parte de las expectativas. Rotter (1966) expone que, cuando un reforzamiento es percibido por una persona como siguiendo alguna acción personal pero no siendo enteramente contingente con ella, en nuestra cultura es atribuido a causas externas y es típicamente percibido como el resultado de la suerte, del azar, de otros poderes, o como algo impredecible. Cuando es interpretado por el sujeto en este sentido, se

dice que es una creencia en el control externo, es decir, su locus de control es externo. Si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su conducta o con sus propias características relativamente permanentes, se dice que es una creencia en el control interno.

Rotter (1975) propone que la percepción de control está basada en la contingencia perfecta entre el comportamiento y su resultado. En otras palabras, considera que el reforzamiento actúa confirmando la expectativa de que dicho reforzamiento precederá a una conducta o evento particular en situaciones futuras, pero cuando el reforzamiento es percibido como no contingente de la conducta propia del sujeto, la expectativa no se incrementará, tanto como cuando es percibida como contingente (Eisenberg, 1994).

La importancia de este constructo radica en que una persona se anticipa a una situación dada de acuerdo con las expectativas generales que se ha formado según sus experiencias pasadas de reforzamiento, lo cual puede afectar una gran variedad de sus conductas. Estas expectativas generalizadas provocarán diferencias en las características de su conducta al considerar situaciones culturalmente categorizadas como determinadas por la suerte versus determinadas por la habilidad y pueden actuar produciendo diferencias individuales dentro de una condición específica (Eisenberg, 1994).

A este respecto algunos investigadores afirman que el medio ambiente puede ser un factor que influye en el sentimiento de control de una persona. A este elemento se le llama *inutilidad aprendida*. Este proceso consiste en constantes fracasos y castigos que ocasionan que las personas se vuelvan crónicamente pasivas e inmunes a cambios positivos (Martinko & Gardner, 1982).

La percepción del control personal parece no depender exclusivamente de la contingencia entre el comportamiento y el resultado, sino que implica también otro conjunto de factores de tipo motivacional, cognitivo, y tal vez, existencial. Por ejemplo, la percepción de control personal del individuo que vive bajo un régimen autoritario no depende única y exclusivamente de la relación entre la subsistencia personal y la obediencia a las normas externamente impuestas, sino que depende también de un conjunto de creencias, principios y valores, de una dimensión motivacional y, posiblemente, de una opción existencial, es decir, del sentido dado a la propia obediencia a las normas dictatoriales (Tamayo, 1993).



Agregar esta variable al modelo de Rotter podría hacer esperar que produjera un aumento del potencial predictivo del comportamiento de las personas bajo el supuesto de que debe ser un agente causal de la misma en contextos ambiguos, donde fuera difícil crear expectativas específicas, pero que fueran parecidos a otros ya experimentados por la persona.

Sin embargo, aunque fue agregada a la Teoría del Aprendizaje Social como una variable complementaria, al parecer ha sido utilizada de forma inadecuada al haberse estudiado como predictor de la conducta al margen de otros factores con los que supuestamente interactúa como, por ejemplo, el valor del reforzamiento. Por lo tanto, se ha empleado fuera de contexto, según la opinión de su creador (Rotter, 1975). Posiblemente este hecho explica el bajo poder predictivo de este constructo sobre la conducta, constatado en muchas investigaciones.

Aunque esto último pueda ser cierto, Wallston (1992) afirma que aunque dicha relación sea frágil aparece de forma sólida, es decir, el locus de control se comportaría como un buen predictor, muy global pero de poca intensidad.

### **3.2.- Definición de locus de control**

Se hace precisa una buena definición, en especial si se trata de una variable de carácter cognitivo o subjetivo. Debe indicarse con la claridad y distinción suficiente que conduzca a un entendimiento común. Necesita ser ilustrada con muchos ejemplos de comportamiento, de sus consecuencias, si su presencia o ausencia no es directamente observable. Debe indicarse de tal manera que las operaciones para su medición no sólo sean claras, sino que además, sean ampliamente aceptadas, como es lógico y razonable.

Términos tales como autorealización, superación, motivación intrínseca frente a la motivación extrínseca, amor incondicional, etc. crean interés y entusiasmo, pero cada científico interpreta el concepto a su manera, y las operaciones para la medición o bien no existen o varían tanto que la investigación resultante produce una serie de estudios contradictorios o no replicables.

Incluso con definiciones precisas, muchas veces es necesario distinguir entre el constructo que se define y otros constructos utilizados en el pasado o presente con los que

se puede confundir, así como también dejando claro las conexiones con otros, de modo que los datos recogidos puedan ser interpretados y desarrollados (Rotter, 1990).

Tomando en consideración la literatura consultada (Rotter, 1962), el locus de control es definido como una expectativa generalizada de control sobre los refuerzos, permitiendo clasificar a los sujetos en internos o externos.

Los individuos con un locus de control interno tienen la expectativa de que los resultados obtenidos son contingentes causados por su conducta o por sus propias características personales. En cambio, los más externos percibirán que las consecuencias de la propia conducta dependerán de factores ajenos a su control, como la suerte, el destino, el azar o la participación de otras personas.

Debemos destacar que la definición de Rotter sólo tiene en cuenta un tipo de consecuencias de la conducta del sujeto: aquéllas que pueden ser consideradas como eventos agradables por el mismo y, concretamente, los refuerzos. No considera otros tipos de consecuencias igualmente importantes como pueden ser los eventos negativos o desagradables.

Es Lefcourt (1980, p. 247) quien amplía el rango de posibilidades del constructo locus de control en su definición. En ella, incluye todo tipo de consecuencias derivadas de la conducta del individuo independientemente de que éstas puedan ser consideradas como refuerzos o no. Formula el constructo de la siguiente manera:

*“El locus de control es, de una parte, una expectativa generalizada respecto de la conexión entre las características personales y/o las acciones y, de otra, de los resultados esperados [...]. Una expectativa generalizada de control externo es una creencia difusa de que los resultados son independientes de los esfuerzos personales. Una expectativa generalizada de control interno es la creencia de que los resultados son contingentes con las acciones”.*

De la Rosa (1986) define el locus de control como un constructo que refiere el grado en que los sujetos creen que su vida está bajo su propio control o bajo el control de otros. Así, el locus de control puede ser definido como la creencia que la persona tiene acerca de los refuerzos positivos o negativos de su actuar; por ello, si un individuo cree que tiene poco control respecto a las recompensas o castigos que recibe, no encontrará razón

suficiente para modificar su comportamiento dado que no considera que puede influir en la posibilidad de que tales eventos se presenten (Duran, 1998).

Como complemento de lo anterior, el locus de control también podría definirse como la posibilidad de controlar un hecho o acontecimiento según el control esté localizado fuera o dentro de uno mismo (Bandura, 1999; Richaud de Minzi, 1990).

Alrededor de esta idea, el locus de control se refiere a la posibilidad de dominar un acontecimiento según se localice el control dentro o fuera de uno mismo (Bandura, 1999; Richaud de Minzi, 1990). Cuando una situación se percibe como contingente con la propia conducta, se habla de locus de control interno. En este caso, el individuo siente que tiene la capacidad de dominar el acontecimiento. Si en cambio esta situación no es contingente con la conducta del sujeto, se denomina locus de control externo, donde no importa los esfuerzos que el individuo haga y el resultado será consecuencia del azar o del poder de los demás.

Tamayo (1993), define al locus de control como una construcción conceptual que se desarrolló para poder escribir y explicar las creencias más o menos estables que utiliza una persona, para argumentar el foco de control en los acontecimientos del día a día así como el de su propia conducta.

Según Penhall (2001), el grado de control influye en las personas en función de unos acontecimientos. Es una actitud que hace corresponder los resultados del comportamiento a un evento de tipo interno o externo. Estos eventos pueden ser lo que haga que se refuerce una conducta a nivel interno o, por el contrario, que se interprete como fuerzas externas lejos del alcance de los individuos.

Por su parte, Selart (2005) define al locus de control como un rasgo de la personalidad que se mantiene constante en el tiempo, colocando además, a los individuos en un continuo, conforme a la responsabilidad que ellos otorgan a los acontecimientos de su vida diaria. Estos acontecimientos, aclara, pueden ser neutros, positivos o negativos. De esta manera, se muestra el nivel en el que las personas atribuyen la causa de su comportamiento, ya sea de una manera externa o interna.

Bolívar y Rojas (2008), apoyándose en Manstead y Van der Pligt (1998), relacionan el locus de control interno con la autoeficacia. Sin embargo, el locus de control externo, es un elemento que facilitaría o dificultaría el comportamiento de las personas.

Según ellos, la situación descrita en el comportamiento se dice que es controlada y en la segunda situación el comportamiento es conducido por terceros.

Esta relación que hace Bolívar y Rojas (2008) nos interesa especialmente, dado que en este trabajo pretendemos establecer una relación entre locus de control y la autoeficacia.

Buscando definiciones más recientes, Guarín y García (2015), defiende que la idea de locus de control efectivamente se desarrolla a partir de la Teoría Del Aprendizaje Social, la cual viene a decir que el comportamiento de las personas en una determinada situación está en función de la expectativa y el valor del reforzamiento de dicha situación. En esta teoría, la expectativa viene definida como la posibilidad que atribuye una persona al hecho de que un reforzamiento concreto suceda en relación a un comportamiento específico en una circunstancia concreta. La expectativa a la que nos referimos, la que más ha centralizado las investigaciones, se refiere al nivel en el que un individuo percibe sus propios comportamientos como consecuencia de su esfuerzo; en el lado opuesto, encontraríamos los que perciben que sus propios comportamientos nada tiene que ver con su esfuerzo.

Algunos aportes más a este constructo son los realizados por Casique y López (2007), los cuales defienden que el control percibido sobre el comportamiento lo componen dos factores, uno de carácter interno y otro externo. El interno se orienta a la autodirección y el externo se relaciona con elementos que están fuera del sujeto, orientados a otras personas, o al azar. Estos dos factores dificultarían o facilitarían la ejecución de un comportamiento que posibilita la consecución de premios o la supresión de castigos. Sobre esta idea, podríamos simplificar diciendo que el locus de control sería el vínculo que existe entre el comportamiento de una persona y los efectos resultantes de dicho comportamiento.

La competencia personal percibida y el locus de control son considerados por Fernández Castro, Álvarez, Blasco, Doval y Sanz (1998) como las opiniones generales y creencias que los individuos poseen acerca de las relaciones entre los resultados en situaciones ambiguas o poco específicas y sus agentes, creencias que modulan de manera muy importante el juicio que se hace sobre el control. Según ellos, el locus de control sería el lugar en el que se sitúa la capacidad de controlar. Esta capacidad, según los autores mencionados, puede situarse en el propio individuo, es decir, estaríamos hablando de locus

de control interno. Si dicha capacidad se sitúa fuera del individuo, estaríamos hablando entonces de locus de control externo.

En el ámbito en el que nos estamos moviendo, la enseñanza y el rendimiento académico, la literatura existente se centra sobre todo en el amplio efecto de la personalidad en la educación, usando indicadores tales como los años de escolaridad, si se ha graduado en la universidad (Cebi, 2007; Coleman & DeLeire, 2003; Heckman et al., 2006) y, como no podía ser de otra manera, el papel que juega un rasgo de personalidad como es el locus de control (Baron & Cobb-Clark, 2010).

Uno podría preguntarse por qué tantos científicos sociales en los últimos treinta años han participado en el estudio de un concepto que no podía ser considerado como algo nuevo. Seguramente nuestros antepasados más lejanos estaban preocupados con las ideas de causalidad, y nuestra historia pasada está repleta de historias y mitos que describen eventos controlados por los dioses y el caprichoso destino, así como los resultados de la propia conducta. Cuando los científicos sociales surgieron, también trataron el tema de la interpretación de la causalidad, las creencias en la suerte, en el destino y en la intervención celestial (Seeman, 1959). El interés en la percepción de la causalidad ha estado presente durante mucho tiempo. Lo que se necesitaba era un concepto que fuera lo suficientemente claro para dar lugar a una medida aceptable.

### **3.3.- Paradigmas del locus de control**

Pensamos que, además de intentar recoger un conjunto de representativas definiciones sobre el locus de control, sería interesante hacer un recorrido resumido y estructurado por las principales etapas por las que ha ido transitando el concepto.

En este sentido, podemos decir que todo lo que se ha avanzado en la literatura sobre locus de control tiene su base en las investigaciones realizadas durante varias décadas, situando sus principales axiomas en cuatro paradigmas (Thompson & Collins, 1995; Shapiro et al., 1996, citados en Linares, 2001):

- El primer paradigma surge alrededor de los años 60, con la Teoría del Aprendizaje Social de Rotter (1966). Es aquí cuando el autor desarrolla su escala de Locus de Control Interno-Externo, con el fin de valorar las creencias

subjetivas que una persona pueda tener, en relación al control que pueda ejercer sobre los resultados. Rotter plantea que algunas personas hacen depender dichos resultados a la ejecución de sus acciones conjuntas, y que por el contrario, otras personas relacionan el resultado de sus conductas a factores que se encuentran fuera de ella. En estos años, Rotter, sitúa como variable central de su teoría la percepción de control.

- En la década de los 70 surge el segundo paradigma. Es Seligman (1975) y su Teoría de la Indefensión Aprendida, incidiendo de nuevo en la importancia del control, ya se trate de un control objetivo (tema de su formulación inicial) o de un control percibido (tema de su segunda formulación).

Como ya se ha comentado, sus trabajos iniciales se llevaron a cabo con perros, donde se les sometió a situaciones en el que nada tenía que ver sus acciones con el resultado de ellas, provocando respuestas de indefensión.

Este paradigma se aplicó con posterioridad a seres humanos, concluyendo que los individuos, ante situaciones en las que no existe una contingencia entre la conducta y el resultado de ella, terminan desarrollando estados depresivos.

En ese tipo de situaciones, Seligman destaca la falta de habilidad de algunas personas para iniciar procesos de control, que les ayuden a obtener resultados favorables, o que al menos ayuden a mitigar los resultados negativos obtenidos.

Seligman formuló el concepto de *indefensión aprendida* definida como el resultado de fracasos continuados, en un intento de conseguir cierto control sobre cierta situación.

- El tercer paradigma surge en los años 80, de la mano de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977). Como ya hemos explicado, dicha teoría se centra en el concepto de la autoeficacia, concepto ampliamente desarrollado en el capítulo anterior.

Lo que sí nos gustaría mencionar es la relación de este paradigma con el concepto locus de control pues es cuando Bandura realiza la reformulación de su

teoría denominándola Teoría Cognitiva Social cuando la percepción de control adquiere más importancia para él (Bandura, 1986).

- Las Teorías Psicosociales de Afrontamiento ante situaciones estresantes centran el origen del cuarto paradigma. Conviene mencionar a Folkman (1984), ya que transmitió la idea de que la percepción de control puede estar influyendo en una evaluación primaria de la situación que el individuo esté viviendo. En esta evaluación primaria se interpreta y evalúa la gravedad o no de la situación siendo fundamental para una segunda evaluación en la que se echa mano de los recursos y alternativas de afrontamiento.

En torno a este paradigma conviene destacar el Modelo Cognitivo de Adaptación de Taylor (1983). El investigador afirma que el hecho de que nos adaptemos a una situación traumática está influido por tres factores: la búsqueda de un significado, el llegar a establecer el control de la situación, y el restablecimiento, dice, de la autoestima. Cuando una persona tiene que resolver una situación traumática, se puede llegar a observar una disminución en la percepción del control al no poder ejercerlo o no poder eludir su negativo resultado. Poner en marcha una adecuada percepción de control cobra relevancia en el hecho de que una persona pueda resolver una situación dada experimentando menores niveles de ansiedad o depresión.

Al hablar de estos cuatro paradigmas, hay autores como Fernández Castro et al. (1998) que dicen que tanta variabilidad ofrecida en la investigación sobre el control tiene como consecuencia el haber dado origen a distintas formulaciones conceptuales sobre dicho control que en teoría se basan en conceptos a priori sinónimos pero que a la hora de la verdad tienen una difícil integración.

Según los autores arriba mencionados, esta divergencia viene originada no sólo por las diferencias a la hora de estudiar lo que a priori puede ser el mismo constructo, sino porque también las investigaciones que lo sustentan muestran resultados muy dispares, dispersos, poco concluyentes y faltos de consistencia. Tal y como comentábamos también a propósito de la autoestima.

Es el objetivo pues de este trabajo arrojar un poco más de comprensión y entendimiento respecto de algunos de los conceptos y temas relacionados con el locus de control, sobre todo en el ámbito del rendimiento académico en las escuelas de negocio.

Pasemos ahora a profundizar algo más en los dos polos de este continuo locus de control: el interno y el externo.

### **3.4.- Locus de control interno**

Para McCombs (1991), lo que subyace al locus de control interno es el concepto del “*sí mismo como un agente*”. Dicho de otro modo: que las acciones de los individuos son controladas por sus pensamientos y que estas acciones a su vez afectan positivamente a la motivación, las creencias y el desempeño. De esta manera, si la persona cree que el esfuerzo que le dedica a una actividad es contingente con el resultado de su comportamiento, dicha persona presentaría un locus de control interno.

Es interesante tener en cuenta también el trabajo de Nehemia, Giora y Yechiela (1992). En dicho trabajo se aborda la idea de que si las personas asumen el control de sus decisiones, el locus de control es interno, ya que intentan por todos los medios ejecutar dichas decisiones, ayudándolas incluso a estar más preparados ante cualquier imprevisto.

Desde la perspectiva de Casique y López (2007), el locus de control interno se diferencia de otros conceptos en que este es capaz de influir en el propio destino, de alterar una situación de adversidad y de aumentar la probabilidad de alcanzar las metas deseadas.

Este tipo de locus de control, el interno, se le ha vinculado con un mejor desempeño individual a nivel social y académico (Almaguer, 1998). Este autor afirma que las personas con las más altas valoraciones académicas poseen un locus de control interno, atribuyendo sus fracasos o éxitos a factores internos, haciendo que mejore su autoestima, aumentando además, sus expectativas positivas de futuro (Navarro, 2003). De esta manera, estas personas asocian sus buenos resultados, sus éxitos y su buen rendimiento académico, a su esfuerzo y perseverancia, llegando a sentir mejor consigo mismas, así como más capaces de encarar las dificultades que se les presenten.

En recientes investigaciones como la de Oros (2005), se sugiere que los alumnos que presentan un locus de control más interno obtienen un mejor rendimiento académico.



Lo explica por el hecho de que al ser menos dependientes, no presentan niveles altos de ansiedad ante esas situaciones complicadas, manejando, además, mucho mejor las situaciones que desembocan en una gran tensión. Además de esto, dichos alumnos presentan mayores índices de autoeficacia y se desenvuelven mucho mejor en entornos donde se necesita echar mano de las relaciones sociales (Day, 1999; Pelletier, Alfano, & Fink, 1994; Rimmerman, 1991; Valle, González, Viero, Gómez, & Rodríguez, 1999).

En función de lo anteriormente expuesto por dichos autores, los alumnos que se consideran más independientes tienden a ser menos conformistas, suelen colaborar más participando en casi cualquier situación, y además, suelen interesarse por investigar e ir más allá de las soluciones alcanzadas.

Otra característica de las personas que poseen un locus de control interno, según Góngora y Reyes (2000), es que muestran menos emociones de carácter negativo así como un mejor desempeño en las tareas que realizan pues cuentan con estrategias focalizadas más en la tarea que en las emociones.

De igual forma, Lefcourt (1984), citado en Guarín y García (2015), considera que las personas con un locus de control interno suelen estar más pendientes de todo lo que les pueda proporcionar información para su futuro comportamiento; además, suelen estar también más preocupadas por sus errores o fracasos, ya que desde ellos pueden aprender a manejar diferentes situaciones futuras. Dichas personas también muestran un mejor “*funcionamiento académico*”, variable con la que trabajamos en nuestro estudio empírico.

### **3.5.- Locus de control externo**

Desde la perspectiva de Gómez y Valdés (1994), las personas con un locus de control externo suelen atribuir sus éxitos a la buena o mala suerte o al destino. Intentan casi siempre buscar la tarea que les conlleve menor esfuerzo con el fin de alcanzar el objetivo de una forma exitosa. Los fracasos que obtienen generalmente los atribuyen a la mala suerte, la mala fe de las personas o simple y llanamente porque se les confió una tarea más difícil que a los demás.

Los individuos con un locus de control externo piensan que la providencia, será la encargada de resolver todos los problemas y dificultades en los que se encuentran (Lefcourt, 1984).

Guarín y García (2015), basándose en Lefcourt (1984), añaden que estas personas con un locus de control externo, al entender que a través de sus comportamientos no serán capaces de alterar y mejorar las dificultades a las que se enfrentan en su día a día, tenderán a confiar en que los factores externos se encarguen de solucionar dichas dificultades.

Oros (2005) explica que el locus de control externo suele aparecer cuando la situación que se representa la persona no es contingente con su comportamiento, de modo que poco importa los esfuerzos que haga y lo perseverante que sea, porque el individuo pensará que la situación que se presenta ante él se desarrollará de una forma azarosa, o que incluso será el resultado del poder de los demás, que de cualquier manera, será siempre algo ajeno él mismo.

Reforzando estas ideas, Casique y López (2007) aportan su explicación sobre el locus de control externo, poniendo en este caso el foco en los factores externos al individuo. Estos factores externos (el azar, el destino o aspectos de carácter sobrenatural) son la explicación que se da la persona sobre la relación que se establece entre las situaciones que vive y los resultados de dichas situaciones. Su destino no está en manos del individuo, sino de las circunstancias y del ambiente en el que se desenvuelve.

Al mismo tiempo, Woolfolk (1998), citado en Guarín y García (2015), señala que las personas que se mueven en un locus de control externo suelen atribuir su destino a la suerte. Si esto lo pudiéramos relacionar con el ámbito académico, las personas con un locus de control externo piensan que no van a poder llegar a asumir el control, ni desde luego los resultados de la actividad que se le asigna, creyendo además, que la suerte es lo que finalmente va hacer que el resultado se logre o no.

### **3.6.- Características diferenciales individuales atendiendo al locus de control**

Volviendo a la base, a la Teoría del Aprendizaje Social, en la cual se encuadran los trabajos de Rotter (1996, 1987, 1992), se describen y utilizan cuatro tipos de variables que intervienen en dicha teoría: a) el potencial para realizar una conducta; b) las expectativas de reforzamiento; c) el valor del reforzamiento; y d) la situación psicológica.

A.- El potencial conductual se refiere a la probabilidad de que un comportamiento particular ocurra en una situación determinada.

B.- Las expectativas de reforzamiento son los pronósticos que las personas realizan sobre los resultados de su comportamiento. Se trata de una valoración que hace el individuo sobre la posibilidad de que un reforzador sea contingente a su comportamiento en una determinada situación. Se basan pues estas expectativas en la experiencia previa.

C.- El valor de reforzamiento se centra en la importancia o preferencia de un reforzamiento particular para un individuo. El valor de reforzamiento de una recompensa difiere de una persona a otra.

D.- La situación psicológica tiene que ver con el contexto psicológico en el que actúa la persona. Es la situación definida desde la perspectiva del individuo. Cualquier situación determinada tiene significados distintos para individuos diferentes y estos significados afectan a la respuesta.

La percepción de control sobre la situación aumenta la motivación de la persona para hacerle frente. De ello se puede esperar que los individuos con un locus de control interno en comparación con los externos se sientan más comprometidos, comportándose ante la situación de forma más activa (Rotter, 1966).

Dicho de otro modo, a las personas con un locus de control interno se las identifica con asuntos que tienen que ver con la capacidad para hacer frente a las dificultades, la persistencia o la planificación. Por el contrario, la pasividad es más propio de los de individuos de locus externo (Rotter, 1992).

Los individuos con un locus interno suelen dar menos importancia a los acontecimientos del entorno y creen que ellos tienen el poder de actuar en contra de las amenazas identificadas en el mismo (Ashford, Lee, & Bobko, 1989; Lin & Ding, 2003).

La literatura sugiere muchas características de las personas con un locus de control interno o externo, como por ejemplo:

Las personas que toman el control de sus decisiones y además intentan llevarlas a cabo, tienden a mostrar un locus de control interno, además de tener una tendencia a predecir los sucesos. Es decir, cuanto más acertada sea la posibilidad de que los sucesos

sean predecibles, más será el control que demuestre una persona con locus de control interno sobre su conducta (Nehemia et al., 1992).

Diversas publicaciones afirman que las personas en las que se muestra un locus de control interno tienen un mejor desempeño así como menos emociones negativas, ya que sus estrategias de decisión y resolución están más orientadas a la tarea y menos orientadas a la emoción (Góngora & Reyes, 2000).

Lefcourt (1984) afirma que las personas con un locus de control externo creen que la casualidad resolverá sus problemas; además, suelen ser menos productivos. En cambio, los individuos con un locus de control interno suelen estar más atentos a todo aquello que les pueda nutrir de información para su comportamiento futuro, están más preocupados por sus fracasos o errores, muestran más resistencia a la manipulación, su aprendizaje es más intencional, tienen un mejor funcionamiento académico y su actividad se orienta al logro.

Las personas con un locus de control interno relacionan sus logros a su propio esfuerzo, así como a su habilidad para conseguir el éxito. Sus fracasos los imputan a ellos mismos, experimentando vergüenza y culpa de una forma más intensa que los externos. Por otro lado, los logros de las personas externas son atribuidos al destino o a la buena suerte; además, buscan siempre el trabajo y la tarea que les conlleve menor esfuerzo para poder alcanzar el éxito y sus fracasos los atribuyen a la mala suerte, la mala voluntad de las personas y a que les tocó la tarea más difícil (Gómez & Valdés, 1994).

Una lectura ligera de los párrafos precedentes puede dejar la errónea impresión de que toda atribución interna es beneficiosa y toda externa es nociva. Sin embargo, esta mirada reduccionista está alejada de la realidad. Al interpretar las distintas atribuciones, deben analizarse de manera holística múltiples factores. Uno de ellos implica determinar si las atribuciones se han realizado frente a sucesos de éxito o de fracaso. Una atribución interna para el éxito puede ser beneficiosa y saludable, mientras que una atribución interna para el fracaso puede resultar desventajosa, sobre todo, si es estable en el tiempo.

Pallarés (2011) aclara que uno de los motivos más importantes de las personas es el pensar bien de sí mismo, es decir, tener un adecuado nivel de autoestima. De hecho, defiende la idea de que algunos comportamientos humanos, observados de una manera muy frecuente, no sólo se explican si no es a partir de la existencia de esta necesidad.

Esto va aparejado a la tendencia a atribuir los buenos resultados a uno mismo, al contrario de lo que ocurre con los malos, llevándonos a veces a sobreestimar nuestras propias capacidades o a identificarnos con los grupos y personas que son exitosas y a alejarnos de los fracasados, e incluso a compararnos con los que están por debajo.

Con relación a esto último, Pallarés (2011), citando a otros autores, recoge dos situaciones muy particulares: el síndrome del impostor y el efecto Dunning-Kruger.

El síndrome del impostor fue escrito por Clance y Imes en 1978 (citado en Pallarés, 2011). Consiste en la creencia de que uno no es capaz o no está preparado para realizar las tareas y responsabilidades que el puesto de trabajo requiere. La persona piensa de este modo a pesar de los logros alcanzados y del reconocimiento general de su valía y competencia. Los individuos con este síndrome se resisten a reconocer sus capacidades y triunfos y a pesar de la evidencia lo achacan a la suerte o a la temporalidad.

Desde el punto de vista de las autoras, la autoestima de estas personas con esta tendencia no se habría desarrollado al mismo ritmo que sus habilidades. Es decir, habrían resultado incapaces de interiorizarse o aceptar sus logros, haciendo que su autoestima se corresponda con sus logros.

Este síndrome podría guardar cierta relación con las situaciones en las que las personas no aceptan o les molesta que les halaguen, llegando incluso a enfadarse con aquél o aquéllos que los elogian.

El efecto Dunning-Kruger debe su nombre a sus descubridores, Justin Kruger y David Dunning en 1999. Habla de las personas incompetentes que llegan a estar convencidas y seguras de que son competentes (Kruger & Dunning, 1999).

La posible explicación de esto se puede deber al hecho de que, muchas tareas intelectuales y sociales, requiere de unas habilidades muy parecidas a las que se necesitan para evaluarlas.

### **3.7.- Modelos teóricos y constructos equivalentes a locus de control**

En este apartado se exponen la diversidad de propuestas conceptuales tradicionales que se han ocupado de intentar poner orden en el constructo locus de control.

Algunos de esos intentos se configurarían como propuestas autónomas con entidad diferenciada del resto de constructos, y otros lo harán más bien como conjunciones y enlaces entre unos constructos ya establecidos. El principal objetivo es, pues, constatar en qué medida se consigue verdaderamente poner orden, o si, paradójicamente, lo que se consigue es incrementar la diversidad y vaguedad conceptual y por tanto la confusión que se pretendía enmendar.

La diversidad de modelos teóricos y constructos equivalentes a locus de control podrían formularse resumidamente en las propuestas conceptuales tradicionales siguientes:

- Competencia*. Según White (1959), éste sería un concepto motivacional. Para este autor se buscaría explicar lo que no explican las teorías clásicas del impulso. Lo define como el sentimiento de eficacia, siendo la antesala de otras propuestas como la de Bandura. Este autor habla de una necesidad intrínseca de relacionarse con el medio y de obtener satisfacciones del mismo.
- Impotencia*. Es uno de los clásicos que incluso el mismo Rotter (1966) menciona. Sería el sentimiento de que uno no puede interferir en los resultados que se derivan de un proceso de toma de decisiones.
- Autoeficacia percibida*. Se trata de una de las variables objeto de análisis en el presente estudio. Es un debate continuo el que se produce para delimitar conceptualmente el locus de control y la autoeficacia (Hawkins, 1992; Kirsh 1982; Lefcourt, 1992; Zuroff & Rotter, 1985).

Ente los años 50 y 60, se comenzó a estudiar el control personal en el ámbito de la Psicología, sin embargo, es a finales del siglo XX cuando surgen los principales estudios relacionados con esta materia dando origen a una nueva área de investigación relacionado con el control que pasó a denominarse *Psicología del Control* (Palenzuela, 1984).

Como se puede apreciar, el concepto de control percibido se relaciona íntimamente con el de autoeficacia, la cual ha sido definida como: “*los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado*” (Bandura 1986, p. 373).

Se puede observar que, mientras el locus de control se centra en la percepción de la contingencia (asociación acciones-resultados), la autoeficacia lo hace en la de competencia (capacidad-habilidad personal). Ambos conceptos resultan de gran importancia a la hora de realizar una evaluación operativa sobre el control (Skinner, 1996).

Se ha constatado que las percepciones de una alta autoeficacia, y unas creencias de control interno, presentan sistemáticamente correlaciones positivas entre ellas.

Lo propio ocurre cuando se combinan una percepción de baja autoeficacia con creencias de control externo (Sanjuán et al., 2000). De hecho, este último comentario basado en la relación entre autoeficacia y locus de control es algo que someteremos a prueba en la presente tesis.

Bandura (1995), no obstante, asegura que la autoeficacia percibida se ocupa de las creencias de la gente acerca de sus capacidades para producir ciertos comportamientos, mientras que el locus de control se refiere a las creencias de la gente sobre si los resultados que experimentan dependen de sus acciones o no.

Pero tal diferencia no vuelve a quedar nada clara posteriormente en Bandura (2001), donde además, separa lo que él denomina *la agencia personal* en dos grandes bloques que en realidad son de difícil separación:

a) Características principales de la agencia humana como:

- Intencionalidad o elemento que fija planes de acción para lograr o alcanzar diferentes resultados.
- Previsión o habilidad para anticipar los resultados a conseguir.
- Autorreactividad o habilidad para dar forma a los diferentes cursos de acción.
- Motivar y regular su ejecución, incluyendo mecanismos de autovaloración.
- Autorreflexividad, a través de la que se decide el ajuste entre el pensamiento predictivo y operativo y las consecuencias de las propias

acciones de las de otros (aquí deberíamos situar las expectativas de autoeficacia).

b) Modos de la agencia humana, destacando entre otros:

- Una agencia de poder basada en la autoeficacia social percibida.
- Una agencia colectiva basada en la autoeficacia colectiva percibida.
- Una agencia personal basada en la autoeficacia personal percibida propiamente dicha.

Así pues, los límites conceptuales relacionados con la autoeficacia parecen solaparse tanto con el locus de control como con el resto de conceptos que le son añadidos.

– *Atribuciones.* Algunos investigadores (Morales, 1995; Bermúdez y Pérez García, 1989) explican que los procesos atribucionales vienen a ser algo así como procesos interpretativos sobre los orígenes de un determinado acontecimiento. Dichos procesos modifican el comportamiento de las personas en dos sentidos: en el sentido de que ellos se explican a sí mismos las causas de la propia conducta, y en el sentido de que, en función de lo descrito, se modifican conductas futuras así como los valores y las expectativas para adecuarse a próximas demandas del entorno.

– *Teorías de expectativa y valor.* En este tipo de teorías se dice que guardan más relación con el locus de control. Describimos las dos de los principales modelos que más tienen que ver con nuestro concepto de autoestima:

- Modelo elaborado por Eccles, Adler, Futterman, Goff y Kaczala (1983). Este modelo dice que los valores y las expectativas deciden la conducta, la firmeza en la tarea y la elección de la misma. Tanto valores como expectativas se verían influenciados por creencias sobre la tarea por percepciones de competencia, percepciones de dificultad de distintas tareas, por autoesquemas y por objetivos individuales.

A su vez, este proceso se vería influido por percepciones de la actitud y las expectativas de los demás hacia la persona por recuerdos afectivos y



por la propia interpretación que la persona realiza sobre los resultados de sus experiencias de éxito previas.

- El modelo de valores y motivación de logro de Feather (1992) es el otro modelo. En este modelo se debe tener en cuenta el papel importante que tiene el modelo de la motivación de logro y el de la motivación extrínseca.

–*Teoría de control de la acción*. Estamos ante una teoría a caballo entre algunos otros constructos como los de cognición, motivación y toma de decisiones. Kuhl (1986) señala la vinculación tan importante que hay entre los procesos que tienen que ver con la motivación y los procesos de orden cognitivo.

–*Teoría de la acción razonada–planeada* sobre actitudes (Ajzen, 1988). Distinguiríamos entre locus de control e intención por el hecho de que la primera es una expectativa que se guía por ciertas constricciones realistas y la intención es la voluntad directa de obrar.

–Existen también otras teorías en las que se relacionan el locus de control con otros constructos, como por ejemplo: las teorías de autonomía de Angyal (1941); de causación personal de De Charms (1968); de la libertad percibida de Steiner (1980); el ya mencionado de la motivación intrínseca de Deci (1975); las del sentimiento de fluir de Csikszentmihalyi (1988); la del optimismo de Scheier y Carver (1987), etc.

Todo lo anteriormente expuesto nos debería servir para reafirmar el interés por trabajar las hipótesis que se formularán en la presente tesis que, entre otras, irán enunciadas en torno a la variable locus de control y su relación con las demás variables psicológicas objeto de este trabajo, tales como la autoestima, la autoeficacia y el rendimiento académico.

Según Palomar y Valdés (2004), la importancia del concepto de locus de control radica en la posibilidad de generalización que tienen las personas y la consecuente facilidad para anticiparse a diversas situaciones basándose en las experiencias anteriores de reforzamiento. Esta generalización puede afectar no sólo a la persona en distintas situaciones de su vida, sino también a un grupo de personas que comparten características culturales y medioambientales.

### **3.8.- Cómo se mide el locus de control**

El primer intento de medir como variable psicológica las diferencias individuales en una expectativa generalizada o creencia en el control externo, fue iniciado por Phares (1957) en su estudio sobre el azar y la habilidad, y los efectos sobre las expectativas para el refuerzo. Phares desarrolló una escala tipo Likert con trece ítems declarados como actitudes externas y trece como actitudes internas.

El trabajo de Phares fue seguido por el de James (1957). James revisó el cuestionario de Phares y continuó utilizando un formato tipo Likert, añadiendo veintiséis ítems. Además, se añadieron algunos ítems sobre la base de los elementos que parecían ser de mayor éxito en el estudio Phares.

Uno de los primeros usos que se dio a la escala de James-Phares, fue en una investigación que aportó correlaciones entre las diferencias individuales atendiendo al control interno o externo (Simmons, 1959).

Sin embargo, es en 1962 cuando Shephard Liverant, en asociación con Rotter y Seeman, se comprometen a ampliar la prueba y a desarrollar subescalas para diferentes áreas, tales como el logro, el afecto, actitudes políticas sociales generales y el control de la deseabilidad social.

El cuestionario original ha ido sufriendo bastantes modificaciones hasta llegar a su versión española de Pérez García (1984) que es la que se utilizará para esta tesis.

Dicha escala evalúa a nivel global el locus de control del individuo. Consta de 29 ítems: 23 de ellos persiguen evaluar la variable y los otros seis buscan enmascarar el objetivo de la prueba.

Cada ítem está compuesto por dos frases, una referida a las expectativas de control externo y la otra relativa a expectativas de control interno. Se calcula una puntuación total a partir de la suma de ítems contestados en la dirección externa. De esta manera, la puntuación que se obtiene habla de la parte del locus de control externo.

La puntuación en esta escala puede ir de 0 a 23 puntos. Si la puntuación obtenida en esta escala se encuentra más cerca de 23 que de 0, el locus de control es más externo que interno. Si por el contrario dicha puntuación se encuentra más cerca de 0 que de 23, el locus de control es más interno que externo.

La Escala de Locus de Control Interno-Externo (Rotter, 1966) se construyó, no sólo teniendo en cuenta una variable teórica y sus características hipotéticas, sino que también se tuvieron en cuenta algunas ideas de los tipos de comportamientos, situaciones, sujetos o poblaciones en las que el autor estaba interesado utilizar.

En la teoría del aprendizaje social (Rotter, 1966), un supuesto básico es que, la unidad de investigación para el estudio de la personalidad es la interacción de la persona y su entorno significativo. La conducta en diferentes situaciones será diferente aunque puede haber un gradiente de generalización a partir de una situación a otra.

Rotter desarrolló la Escala Locus de Control Interno-Externo con el objeto de medir las diferencias individuales de las expectativas generalizadas respecto al grado en que los castigos y las recompensas están bajo el control interno y externo. Consideró el constructo de una manera unidimensional donde los polos del continuo representarían la máxima internalidad y el otro polo la máxima externalidad, es decir, cuanto más interna es una persona, menos externa será y cuanto más externa menos interna. Durante la década siguiente a su publicación fue uno de los cuestionarios más utilizados (Pervin, 1998).

Añadiendo algo más de información sobre la escala, es interesante recordar el fundamental y ya mencionado artículo de Rotter (1966). En esta publicación se incide en que la mayor evidencia significativa de la validez de constructo de la escala locus de control proviene de las predicciones en el comportamiento de los individuos cuando están por encima y por debajo de la media de dicha escala o de correlaciones con los criterios de comportamiento específicos.

Una serie de estudios corroborados por el autor proporcionan un fuerte apoyo a la hipótesis de que el individuo que tiene una fuerte creencia en que puede controlar su propio destino, es probable que pueda estar más alerta en aquellos aspectos del entorno que proporcionan información útil para su comportamiento futuro, que pueda tomar medidas para mejorar su condición ambiental y consiga poner en juego sus habilidades con el fin de centrarse más en sus capacidades.

La creación, aplicación y adaptación de escalas que evalúan el locus de control en distintas áreas ha sido amplia y variada, tal y como expresa Oros (2005). Un ejemplo son las de locus de control para adolescentes (Richaud de Minzi, inédito); para niños (Díaz & Andrade, 1984; Richaud de Minzi 1990); situaciones laborales y de negocios (Chung &

Ding 2002; Spector 1988); grupos religiosos (Oros, Richaud de Minzi, & Main, inédito; Welton, Adkins, Ingle, & Dixon 1996); condiciones físicas (Ozolins & Stenström, 2003), etc.

### **3.9.- Estudios aplicados acerca del locus de control**

Desde 1966, que es cuando hemos comentado que Rotter comenzó a investigar y a definir el concepto de locus de control, se han publicado numerosos trabajos en muy distintas áreas como por ejemplo, en el ámbito laboral, el clínico o el escolar. Además, en publicaciones de Joe (1971), Lefcourt (1966, 1972) y Rotter (1966), entre otros, se ha intentado relacionar dicha variable con muchas otras, tales como el rendimiento, los procesos de producción, la influencia social, el procesamiento de información, la motivación de logro, las actitudes políticas, etc.

En el repaso de la literatura sobre la aplicación del locus de control podemos encontrar que también se la ha relacionado con la autoeficacia, concepto del que ya hemos hablado.

La investigación ha demostrado que quienes tienen locus de control interno son mejores alumnos, menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social (Day 1999; Pelletier et al., 1994; Rimmerman, 1991; Valle et al., 1999).

Más ejemplos sobre los vínculos entre el locus de control y otras áreas de la vida de las personas pudiera ser el trabajo de Henson y Chang (1998) sobre emociones y locus de control. Ellos defienden que las personas con un locus de control interno expresan mayor afectividad positiva, mientras que los individuos con un locus más locus de control externo tienden a expresar síntomas depresivos o de tristeza y experimentan mayor afectividad negativa.

El nivel de preparación académica ha sido otros de los temas con los que se ha relacionado el locus de control. A menor nivel de preparación académica, el control es más externo (Serrano, Bojórquez, Noriega, & Ramos, 2009) y a mayor nivel el control es más interno (Stephoe & Wardle, 2001).

También se ha echado mano de variables más sociodemográficas, como los trabajos de Encinas, Estrada, Díaz y Noriega (2003). Los estudiantes foráneos, solteros, mujeres, con once a quince años de residencia en una ciudad, tienen unos valores promedios más altos en el locus de control interno, mientras que los hombres casados, residentes originarios, más de quince años de residencia en la ciudad, tienen las puntuaciones medias más altas en locus de control externo.

Otros ámbitos en los que se ha aplicado el constructo, incluyen la psicología industrial y organizacional, la psicología del deporte, la psicología de la educación y la psicología de la religión.

Richard Kahoe (1974), por ejemplo, ha publicado trabajos en este último campo sugiriendo que la orientación religiosa intrínseca se correlaciona positivamente con el locus de control interno.

De interés para la psicología de la salud y para la psicología de la religión es el trabajo de Holt, Clark, Kreuter y Rubio (2003). Se trata de un cuestionario para evaluar el locus de control referido a la salud y su relación con la espiritualidad. Los autores distinguen entre un activo locus de control espiritual de salud y un locus de control espiritual de salud más pasivo.

En el marco de la psicología industrial y organizacional, y más concretamente en Newton y Keenan (1990) se ha encontrado que las personas con un locus de control interno tienen más probabilidades de adoptar medidas positivas para cambiar de trabajo frente a las personas con un locus de control más externo.

Un ejemplo más sobre el estudio del locus de control relacionado con otra variable es el que tiene que ver con las actitudes y conductas de compra de los consumidores, abordado por Busseri, Lefcourt y Kerton (1998).

Sobre esa misma línea de los hábitos de los consumidores, por ejemplo, Martin, Veer y Pervan, (2007) refirieron cómo el locus de control y el peso de las mujeres influyen en la forma en que reaccionan a los modelos femeninos en la publicidad de las diferentes formas del cuerpo.

El locus de control también se ha incluido como una de las cuatro dimensiones del núcleo importante de las autoevaluaciones, junto al neuroticismo, la autoeficacia y la

autoestima (Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2002). En su publicación, los autores discuten sobre si los conceptos de locus de control, neuroticismo, autoeficacia y autoestima miden lo mismo. El concepto de núcleo de autoevaluaciones fue examinada por primera vez por Judge, Locke y Durham (1998), y desde entonces ha demostrado que tiene la capacidad de predecir varios resultados de trabajo, en concreto, la satisfacción laboral y el desempeño laboral.

El locus de control y su relación con la pobreza ha sido también tema de interés para los investigadores (Galindo & Ardila, 2012), aplicando la misma escala de locus de control de Rotter (1966) que en este trabajo se va a utilizar. Al revisar el tema de la psicología de la pobreza, si bien no se encuentran una gran cantidad de publicaciones, comparado con cualquier otro tópico clásico tratado por la Psicología (por ejemplo la depresión o la ansiedad), sí es posible distinguir un grupo de trabajos que han venido desarrollando grupos de investigación o investigaciones aisladas que buscan dar un acercamiento al tema y que en algunos casos se refieren a los procesos psicológicos básicos. La mayor parte de las publicaciones son de los últimos diez años.

Más ejemplos sobre las aplicaciones nos los dan Lachman y Weaver (1998), los cuales encontraron una relación alta entre el nivel socioeconómico y el locus de control en un estudio con tres muestras en población mejicana. Encontraron que un nivel adquisitivo alto está relacionado con una mayor sensación de control y menos percepción de limitaciones. En todos los grupos de estudio observaron que existe una relación entre una percepción de control con mejor salud, mayor sensación de bienestar y menos síntomas depresivos.

Es interesante ver cómo en este estudio los autores encontraron que el locus de control cumple un papel moderador, puesto que las personas con un nivel adquisitivo más bajo que tenían una sensación de control más alta tenían mejor salud y bienestar comparables con los demás grupos de análisis. Se concluye de este estudio que, en general, el locus de control interno proporciona beneficio a todos los niveles socioeconómicos y que, a pesar de las adversidades propias de la situación de pobreza, hay personas que logran un alto nivel de motivación de logro y sensación de control, redundando esto en su calidad de vida.

Vera, Laborin, Domínguez, Parra y Padilla (2009), al hacer un estudio en adultos mayores de la ciudad de México, encontraron que existía una relación directa entre el

aumento en la edad y el aumento del locus de control interno, así como una relación directa entre el nivel adquisitivo y el locus de control interno y orientación al logro.

Palomar y Valdés (2004) hallaron en un estudio con novecientas personas distribuidas en tres niveles económicos (pobres extremos, pobres moderados y no pobres), que el grupo de no pobres y el de pobres moderados, presentan una mayor frecuencia de locus de control interno, mientras que el grupo de pobres extremos tiene un mayor locus de control externo.

También encontraron que las personas de sexo masculino y los de más edad (36 a 72 años) presentaban un locus de control más interno que las personas de sexo femenino y de menor edad (19 a 35 años). Además, las personas con mayor nivel educativo (licenciatura y postgrado) mostraban una mayor tendencia hacia un locus de control más interno en comparación con las personas de menor nivel educativo (sin escolaridad, primaria y secundaria). También se concluyó que la escolaridad de los padres influye en el locus de control de sus hijos. Las variables que mejor predijeron el locus de control en este estudio fueron el ingreso familiar y la escolaridad de los participantes.

Son llamativas otras relaciones establecidas con el locus de control, por ejemplo las que tienen que ver con el hecho de vivir en pareja o con amigos. Tal como se observa en los datos, el adulto mayor que vive con la pareja o con amigos tienen una mejor calidad en su percepción de sí mismo, así como una mayor puntuación en el locus de control interno y la orientación al éxito, lo que habla de la manera en que se relacionan estos constructos con la cantidad y calidad del tipo de relación social (Goldstein, 1998). De esta manera, el soporte social puede ejercer un papel esencial, promoviendo y manteniendo la salud física y mental (Ramos, 2002).

El ya mencionado trabajo de Lugli Rivero (2011), cuyo objetivo era el de determinar la capacidad predictiva de la autoeficacia percibida y el locus del control en la autorregulación del peso es otro de los ejemplos que da idea de la medida en que la variable interesa a los investigadores.

Saini y Khan (1997) realizaron un estudio con pacientes alcohólicos, encontrando que quienes tenían locus de control interno alcanzaban mejores resultados terapéuticos que los demás.

Otras investigaciones (Koeske & Kirk, 1995; Rees & Cooper, 1992) sugieren que las personas con un locus de control interno presentan una mejor calidad en sus trabajos, una alta satisfacción laboral, una menor fatiga emocional y una menor tasa de conflictos en el ámbito de trabajo.

Más estudios sobre la salud y el locus de control muestran como el locus de control interno mitiga los posibles efectos adversos de los síntomas de las enfermedades, ya sean físicos o emocionales (Jennings, 1990; Pilisuk, Montgomery, Parks & Acredolo, 1993).

Por otro lado, el locus de control se puede considerar que vaticina bastante bien la enfermedad (Hoon, Hoon, Rand, & Johnson, 1991), un bajo ajuste emocional (Kliewer & Sandler, 1992), una baja satisfacción en el trabajo (Jain, Lall, McLaughlin, & Johnson, 1996) y una mayor percepción de amenaza (Grassi, Righi, Sighinolfi, Makoui, & Ghinelli, 1998).

El locus de control externo puede tomarse como predictor de enfermedades (Hoon et al., 1991; McNaughton, Patterson, Smith, & Grant, 1995), baja satisfacción laboral (Jain et al, 1996), peor ajuste emocional (Kliewer & Sandler, 1992; St. Yves, Freeston, Godbout, & Poulin 1989) y mayor percepción de amenaza (Grassi et al., 1998; Oros 2000).

La lista y ejemplos de estudios relacionados con el locus de control es prácticamente inabarcable. Lo mencionado en los párrafos anteriores no deja de ser más que una pequeña muestra de la amplitud e importancia que la variable locus de control posee.

### **3.10.- Locus de control, rendimiento académico y otras variables sociodemográficas: el sexo y la edad.**

El interés que ha suscitado el locus de control en los investigadores ha sido muy diverso, tal como se está poniendo de manifiesto a lo largo del presente trabajo. Creemos que este interés ha venido suscitado por la necesidad de los autores de contribuir a mejorar el bienestar de las personas y la sociedad. Tanto es así que, el estudio del rendimiento



académico y su vinculación con el locus de control ha sido considerada por varios autores, como una de las posibles contribuciones que se podía hacer a la mejora de dicho bienestar.

Buena prueba de ello son los trabajos de Cazau (2004), el cual defiende el hecho de que cada individuo aprende de una manera diferente de los demás, utilizando distintas estrategias, haciéndolo además, a distintas velocidades e incluso con menor o mayor éxito; esto aunque posean el mismo nivel de motivación, de instrucción, edad o que incluso estén estudiando el mismo tema. Cada individuo responde de una forma muy particular al aprendizaje, que es la que le va a permitir relacionarse con su ambiente, implicando a su vez aspectos referidos a su personalidad.

Por ejemplo, destaca la publicación de Mendolia y Walker (2014), en la que se investiga la relación entre los rasgos de personalidad en la adolescencia y el rendimiento en la escuela secundaria mediante un gran estudio de cohortes. En particular, se investigó el impacto del locus de control, la autoestima y la ética en el trabajo en el momento en el que el niño tenía 15 años, sus calificaciones en inglés y matemáticas a los 16 años, así como en la elección de asignaturas y el rendimiento posterior a la edad de 17-18 años en dichas asignaturas.

Alrededor de esta idea, Bolívar y Rojas (2014) son de la opinión de que los estudios superiores contribuyen a un desarrollo, y por siguiente a un cambio significativo en la vida del estudiante. El alumno vive con incertidumbre no saber cómo se debe abordar esa nueva actividad académica, originando algunas actitudes que pueden llegar a estimular la forma en la que se perciben las acciones necesarias para una buena adecuación al entorno. Además de esto, hay un factor que hay que tener en cuenta, y es que los alumnos pertenecientes a programas de nivel superior como son los programas de postgrado, poseen unas características psicológicas muy especiales, haciendo que, como hemos expresado en el párrafo anterior, unas personas se diferencien de las otras a la hora de aprender de forma distinta.

Esta velocidad y manera distinta que tiene los alumnos de aprender sobre su propio desarrollo, así como las conclusiones que extraen de todo ello, son las principales causas que hacen que nos encontremos con alumnos con un locus de control más interno que externo o a la inversa (Bolívar & Rojas, 2014).

De acuerdo a Burón (1997), un individuo con un locus de control interno va a mostrar un mejor concepto de sí mismo, un mayor índice de autoestima, un mejor rendimiento académico y una mayor perseverancia y autoeficacia.

Por el contrario, las personas con locus de control externo, según Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006) y Key (2002), citados en Bolívar y Rojas (2008), tienden a mantener una actitud más conformista y apática, ya que son los factores externos los que determinan el devenir de sus vidas, y es por eso que suelen planificar menos el futuro, muestran un bajo desempeño, suelen ser dependientes en el sentido de que esperan y siguen las instrucciones que se le marcan, pensando además, que los resultados que obtienen van a venir influenciados por los demás, la suerte o al destino.

Las personas con un locus de control interno, según los mismos autores (Bolívar & Rojas, 2008), muestran un mejor desempeño, están más motivados para conseguir las metas propuestas y, por lo general, están más satisfechas.

Profundizando algo más en la relación que existe entre locus de control y el rendimiento académico, Oros (2005), citando a Day (1999), Pelletier et al. (1994), Rimmerman (1991), y a Valle et al. (1999), defiende que las personas que poseen un locus de control interno suelen ser mejores alumnos, suelen mostrar menos ansiedad, suelen ser también menos dependientes, se suelen manejar mejor cuando la vida le pone a prueba, ostentan mayores índices de autoeficacia, presentando además, una mejor adaptación en el contexto de las relaciones sociales.

La investigación también ha demostrado que quienes tienen un locus de control interno son mejores alumnos, menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social (Day 1999; Pelletier et al., 1994; Rimmerman, 1991; Valle et al., 1999).

El estudio de los estilos de aprendizaje y su relación con el locus de control y el rendimiento académico de López y Velásquez (2013), es otro de los recientes estudios en los que la mencionada variable locus de control se hace presente.

La variable género también se ha tenido en cuenta de cara a su posible relación con el locus de control.

Si nos centramos en el estudio transcultural que llevan a cabo Doherty y Baldwin (1985), vemos como se defiende que los hombres poseen un locus de control más interno que las mujeres. Los mismos resultados los obtiene Palomar y Valdés (2004), donde los hombres son más internos que externos en el locus de control.

Así mismo la edad de las personas ha sido tomada en cuenta por su posible relación con el locus de control.

Por ejemplo, Vera et al. (2009) y Tamayo (1993), nos dicen que existe una relación directa entre el aumento en la edad y el aumento del locus de control interno. Tamayo (1993) en concreto, dice que con la edad el locus de control se estabiliza en la internalidad, disminuyendo en la vejez.

Tamayo (1993) observó que el aumento de la internalidad en la edad adulta, podría ser consecuencia de una progresiva independencia financiera, característica del periodo de vida en que se comienza a ser independiente.

Parece no ocurrir lo mismo en la edad joven (14 a 20 años). En opinión de Reeh, Hiebert y Cairns (1998), el locus de control se muestra más externo. Ahora bien, según la persona va creciendo, el locus de control se internaliza (Siu, Spector, Cooper, & Donald, 2001).

Según lo expuesto, el locus de control parece que se hace más interno con la edad. A medida que los niños crecen adquieren habilidades que les dan más control sobre su ambiente, sin embargo, no está claro si es el ambiente o el desarrollo biológico el responsable de los cambios en el locus de control.

Sobre esta idea de aumento en la internalidad del locus de control hay autores que defienden la idea de que este crecimiento tiene un límite, defendiendo el hecho de que, a medida que las personas envejecen, el locus de control se vuelve menos interno, tornándose más externo.

Otra vez aquí los datos no son nada concluyentes. Los datos longitudinales recogidos por Gatz y Karel (1993), implican que la interioridad puede aumentar hasta la mediana edad, disminuyendo a partir de entonces.

En una clara alusión a la falta de acuerdo, Aldwin y Gilmer (1999), citan la afirmación de Lachman (1986), diciendo que todo lo referido al locus de control en la edad

adulta no está nada claro. Al parecer, según lo que vamos exponiendo, a día de hoy sigue sin estarlo.

Los datos aportados por Schultz y Schultz (1999), sugieren que el locus de control aumenta en interioridad hasta la mediana edad. Los autores también señalan que los intentos de controlar el medio ambiente son más pronunciados entre las edades de ocho y catorce años.

Un estudio llevado a cabo por Gale, Batty y Deary (2008) examinó el efecto que tenía el locus de control sobre la salud de la infancia. Encontraron que 7.500 adultos británicos que habían mostrado un locus de control interno a los 10 años eran menos propensos a tener sobrepeso a los 30 años. Los niños con un locus de control interno también parecían tener un mayor nivel de autoestima. En resumen, más ambigüedad, y desde luego más contradicciones.

Sería muy interesante dilucidar lo que ocurre con la relación locus de control y edad. Para ello, formularemos las hipótesis correspondientes cuando acometamos el estudio empírico de la tesis.

Otro dato llamativo e interesante que aparece profusamente en las publicaciones consultadas, establece el vínculo que puede existir entre el locus de control y la cultura. La cuestión de si el locus de control varía en las personas de diferentes culturas ha sido de interés para los psicólogos sociales.

La literatura consultada muestra como los japoneses por ejemplo, tienden a manifestar un locus de control más externo en lugar de la orientación de control interno en los EE.UU. Sin embargo, las diferencias en el locus de control entre los diferentes países de Europa tienden a ser pequeñas (Berry et al, 1992).

Los grupos étnicos dentro de los Estados Unidos también se han comparado en el constructo locus de control. Los afroamericanos en los EE.UU. manifiestan un locus de control más externo que los blancos, incluso cuando se controla el nivel socioeconómico (Berry, 1992). Ahora bien, dicho esto también señaló Berry en 1992 que la investigación sobre otras minorías étnicas en los EE.UU. sigue siendo algo confusa.

Si se desea profundizar sobre las variaciones interculturales en el locus de control, se pueden consultar a Shiraev y Levy (2007).



## **CAPITULO 4**

### **EL RENDIMIENTO ACADEMICO**

El rendimiento académico es un aspecto recurrente dentro del sistema educativo, pues da cuenta de las habilidades y conocimientos que posee el alumno.

Las evidencias sobre el efecto que la personalidad tiene en los resultados educativos ha sugerido el estudio de una variedad de mecanismos de transmisión y de aprendizaje, tales como las conductas de estudio, el esfuerzo y las habilidades de atención (Almlund, Lee Duckworth, Heckman, & Kautz, 2011).

La modalidad de educación presencial, o comúnmente conocida como educación tradicional, es la que ha prevalecido desde siempre en el mundo educativo. Es una modalidad donde las clases se dan simultáneamente en un espacio predeterminado con un profesor y unos alumnos. Esta modalidad es la que impera y muy probablemente perdurará por ser uno de los medios más utilizados en el mundo entero. La dinámica que se establece entre alumno y profesor está poyada en la información que se obtiene de los textos designados para la impartición del curso, más las preguntas o cuestionamientos que el profesor hace, así como las discusiones entre ellos mismos en el aula. Siendo todo esto un factor importante en el aprendizaje y rendimiento académico del alumno (Ko & Rossen, 2004; Moore, 2001).

El aprendizaje no sólo tiene como finalidad adquirir nuevos conocimientos o destrezas o aprobar exámenes, sino que es el medio más indicado para que el alumno se desarrolle y sea mejor persona mediante el ejercicio constante y consciente de sus capacidades humanas e intelectuales (Izquierdo, 1999). Es decir, no sólo el aprendizaje intelectual es lo importante en el mundo de la educación sino que hay que prestar también atención a la combinación adquirida entre lo intelectual, emocional y racional, con el fin de lograr un desarrollo integral en el alumno.

Este último comentario es importante que lo tengamos en cuenta pues sobre esta idea girará la manera en la que evaluaremos el rendimiento académico, desde esa perspectiva más integral.

El rendimiento académico en estudiantes universitarios ha sido siempre un tema fundamental a la hora de tratar la calidad de la enseñanza en la educación superior, ya que hoy por hoy, es de los pocos indicadores que se conocen que permiten una aproximación, más o menos real, a la calidad de dicha enseñanza (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, & Vidal, 2002).

Según Vargas (2012), las últimas publicaciones sobre el rendimiento académico posibilitan el conocimiento de bastantes factores que intervienen en la calidad de la educación superior, sobre todo en el ámbito de la educación pública, aportando elementos muy importantes que inciden en la gestión, e incluso el prestigio de las universidades. Sobre todo cuando los presupuestos de dichas organizaciones, dice Vargas, vienen a cargo de los impuestos y presupuestos generales de un estado.

Es cierto que el ámbito de la investigación de este trabajo es el de las escuelas de negocio, es decir, organismos privados, por lo general. Sin embargo, las conclusiones que vuelca la autora en su publicación bien nos pueden servir también para nuestros propósitos.

En lo que se refiere al rendimiento académico, Vargas (2012) continúa diciendo que, en los contextos de educación superior, la inmensa mayoría de las publicaciones sobre nuestro tema tienen un marcado análisis de corte cuantitativo, refiriéndose a que se han realizado estudios acerca de la formación, sobre todo en aquellos programas de corte más económico; no obstante, escasean las publicaciones e investigaciones que realizan un estudio más cualitativo del problema. El trabajo que ella lleva a cabo, junto con el de otros autores que iremos nombrando así como los resultados de su análisis, han posibilitado identificar algunos elementos que facilitan o incluso limitan el rendimiento académico.

Desde este punto de partida, se pueden comenzar a describir los descubrimientos que la investigación ha mostrado en relación a los factores con los que se asocia el rendimiento académico, centrándonos sobre todo en estudiantes universitarios, dado que no se encuentran datos que se refieran a estudios realizados en las escuelas de negocio.

De esta manera por ejemplo, Hernández y Pozo (1999), en su publicación *El fracaso académico en la universidad*, cuentan cómo descubrieron que los alumnos y estudiantes que rendían mejor eran aquellos que tenían unos mejores hábitos de estudio, un mayor nivel de motivación intrínseca, unos mejores hábitos en cuanto a su comportamiento

académico, una mayor satisfacción a la hora de encontrar un óptimo rendimiento y un mayor nivel generalizado de satisfacción con el estudio.

Una de las dimensiones más importantes a tener en cuenta en el proceso de desarrollo de un alumno en un contexto de aprendizaje es el rendimiento académico del alumno. Según Ruiz, Ruiz y Ruiz (2010), el rendimiento académico de un estudiante universitario viene determinado por varios factores: personales propios del alumno, familiares, sociales, institucionales y los que provienen de los profesores.

Diversos autores conceptualizan el rendimiento académico de diferente manera, tomando en cuenta múltiples variables. Pasamos a relatar algunas de ellas.

Las calificaciones académicas han sido tradicionalmente el indicador más habitual a la hora de evaluar el nivel de aprendizaje adquirido por parte de los alumnos. Cascón (2000), al comentar este hecho, dice se debería profundizar aún más a través de un análisis científico más serio, la forma y manera de calificar a los alumnos. En ese sentido el autor, con el fin de averiguar si hay algún indicador estadístico que avale el uso de las calificaciones como principal criterio del rendimiento académico, analiza las principales propiedades psicométricas de las evaluaciones que obtienen los alumnos. Al obtener unos resultados satisfactorios, concluye Gascón (2000) que, de una forma justificada, las puntuaciones académicas obtenidas por los alumnos son un buen indicador del rendimiento académico de los mismos.

Complementando esta idea, Jiménez (2000) define el rendimiento académico como el nivel de conocimientos que demuestra un alumno en una materia determinada, comparado con el nivel académico normal y su edad.

No obstante, aún estando de acuerdo con esta definición, habría que tener en cuenta que nos arriesgamos a ver cómo el rendimiento académico puede no ser el adecuado, a pesar de tener una buena actitud y una buena capacidad intelectual.

#### **4.1.- Definición y medición**

Como se viene comentando en esta tesis, en el proceso de aprendizaje, uno de los elementos más importantes a tener en cuenta en el desarrollo de un individuo es el



rendimiento académico. Es la única manera de averiguar si los alumnos están aprovechando la formación que están recibiendo.

Es un tema complejo, partiendo incluso de la definición, por su extensión y variedad.

No sólo encontramos complejidad a la hora de acotarlo, también bastante desacuerdo en cuanto a la forma de denominar este concepto. Unas veces vamos a verlo nombrado como desempeño académico, otras como rendimiento escolar, otras veces lo leemos como actitud escolar, etc.

A la vez que se van recopilando las distintas definiciones del rendimiento académico, uno se puede ir dando cuenta de que, como en la mayoría de los campos de investigación, hay una gran falta de acuerdo en su definición redundando en una falta de claridad.

Además de esta falta de acuerdo en cuanto a la definición, algunos de los autores consultados añaden un poco más de complejidad. Si bien algunos inciden en el concepto de rendimiento académico como un resultado final, otros lo consideran algo parecido a un proceso, y por último, nos encontramos con otros investigadores que lo consideran más bien un conjunto de las dos cosas, resultado-proceso.

De lo que vamos extractando y exponiendo de la literatura publicada, nos va quedando claro que el rendimiento académico es la utilidad o producción de una actividad académica donde intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad como la extroversión, introversión, ansiedad y motivaciones individuales, cuya relación con el mencionado rendimiento académico, además, no siempre es lineal. Otros aspectos que influyen en éste son los intereses, los hábitos de estudio, la relación profesor-alumno y alumno-profesor, la autoestima, la personalidad y el patrimonio cultural (González & Gutiérrez, 2002).

Se considera al rendimiento académico como al producto conseguido con el trabajo, el fruto o utilidad que se obtiene como consecuencia de una serie de acciones encaminadas a tal fin. El rendimiento académico de un alumno es pues fijado por la puntuación que alcanza en las pruebas aplicadas por el profesor o por el grado de dominio que demuestra en las materias. También se considera al rendimiento como la relación entre

lo logrado y el esfuerzo que se ha empleado para conseguirlo. Además, se relaciona al rendimiento con el éxito que los jóvenes alcanzan en el ámbito escolar (Gilly, 1978).

Partiendo de la definición que da Jiménez (2000), el cual define el rendimiento académico como el nivel de conocimientos que el alumno demuestra en una materia, comparándolo con su edad y el nivel del curso escolar al que debía pertenecer en función de su edad, nos podemos encontrar que si queremos trabajar el concepto de rendimiento académico a partir de dicha evaluación, necesitamos tener en cuenta también el desempeño que el estudiante a nivel individual muestra sobre la influencia que han ejercido sobre él los demás compañeros de pupitre, el docente, o incluso el propio entorno educativo.

Es cierto que una de las variables más utilizadas de una manera tradicional por los profesores e investigadores que se interesan por el rendimiento académico son las calificaciones académicas. Sin embargo, con Jiménez (2000) encontramos argumentos suficientes para defender otro tipo de evaluaciones, como por ejemplo uno de los métodos que usaremos en esta tesis: la participación del alumno en el aula (método que será comentado en el apartado correspondiente).

Cascón (2000), por el contrario, comenta que uno de los factores psicopedagógicos que más importancia debe tener en la predicción del rendimiento académico debe ser la inteligencia, y que por lo tanto, se haría necesario el uso de pruebas o cuestionarios que midan dicha variable con el fin de poder detectar mejor el fracaso escolar y por consiguiente, el rendimiento académico.

Si tenemos en cuenta el factor inteligencia del alumno en relación con el rendimiento académico, cobra relevancia el trabajo de Pizarro y Crespo (1997). Desde su punto de vista, la inteligencia no es algo que se pueda identificar de una forma sencilla. Según ellos, se trata de un constructo que se usa para evaluar o comprender los diferentes comportamientos que las personas exhiben en las relaciones personales, planes a futuro, desarrollo del talento y, cómo no, en los éxitos o fracasos en el mundo académico.

No es el objetivo de esta tesis abordar el tema de la inteligencia de las personas; sin embargo, parece ser que a la hora de evaluar a los alumnos, de alguna manera, este elemento debe ser tenido en cuenta, puesto que incide de manera importante en el rendimiento académico.

Llegados a este punto, nos gustaría realizar un breve repaso sobre las principales definiciones realizadas por investigadores que se han interesado por la variable rendimiento académico que nos ocupa.

En los inicios de nuestra investigación nos encontramos con definiciones bastante sencillas, aunque conviene decir que en muchas ocasiones no se hace uso de definiciones demasiado complejas.

Este es el caso de López, Villatoro, Medina-Mora y García (1996), los cuales definen el rendimiento académico como el nivel de aprovechamiento que consigue un estudiante expresado por las calificaciones conseguidas tras una prueba de evaluación.

El aporte de Martínez-Otero (2002) a la definición de rendimiento académico nos pareció también digno de ser mencionado, ya que lo entiende como el resultado que muestra el alumno, expresado a través de sus calificaciones, en los centros de enseñanza.

Al hablar de calificaciones, conviene señalar el trabajo de Rico, Morales y Baca (2013), los cuales demuestran que las propiedades psicométricas de las calificaciones en el ámbito académico son una buena herramienta para ser utilizadas como medida del rendimiento académico.

Alrededor de estas visiones ciertamente instrumentales y mecanicistas, gira la contribución de Chadwick (1979), el cual, sin dejar de poner el foco en el propio estudiante, define el rendimiento académico como una capacidad que hace responder a dicho estudiante frente a unos estímulos educativos, susceptible, además, de ser explicado en función de unas metas u objetivos de enseñanza previamente establecidos.

Chadwick (1979) completa su exposición teniendo en cuenta, además, las capacidades y características del alumno, las cuales estarían posibilitándole un determinado nivel de operatividad dentro del contexto educativo, así como unos resultados académicos a lo largo de un periodo, resumido todo ello en una evaluación final sobre el nivel logrado.

Algo que choca de una forma frontal con el enfoque que deseamos darle a este trabajo es la contribución de Herán y Villarroel (1987) a la materia. Ellos definen el rendimiento académico como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.

Nos llama poderosamente la atención dicha definición puesto que, si bien somos partidarios de simplificar al máximo posible cualquier definición sobre el rendimiento académico, no debemos dejar escapar todos los posibles factores que puedan estar interviniendo en esta variable.

Volviendo a nuestra línea argumental e incluyendo algún elemento más en la definición de la variable, nos podemos encontrar con Forteza (1975). Explica cómo el rendimiento académico es definido en función del resultado que el individuo obtiene fruto de su esfuerzo, influenciado también por sus actitudes y rasgos.

Para Touron (1985), el rendimiento académico es interpretado como el resultado del aprendizaje, originado principalmente por los procesos educativos del profesor, ocasionados en el estudiante. Según este autor, el rendimiento académico no puede estar nunca en función de una única capacidad, se debería tener en cuenta también el conjunto de elementos que actúan en el interior de la persona que aprende a pesar de que, según reconoce Touron, sea una tarea bien difícil.

Kaczynska (1986) no se limita tampoco al alumno como único elemento catalizador de su propio rendimiento académico. En su definición encontramos cómo lo pone en relación con las iniciativas y esfuerzos del profesor así como, si fuera el caso, de los padres de los estudiantes.

Alguna definición más, haciendo hincapié tanto en el proceso como en el resultado de la formación, la encontramos en Pizarro y Crespo (1997), los cuales describen el rendimiento académico como una medida de las capacidades que manifiesta un alumno, es decir, lo que un individuo ha podido aprender como consecuencia de un proceso de formación.

Rodríguez (2009), también pone de relieve el proceso de enseñanza- aprendizaje dentro de la variable rendimiento académico, y dicho rendimiento estaría expresando los cambios y mejoras observados en el alumno en relación con los objetivos marcados. Cuando Rodríguez habla de cambios se está refiriendo también al conjunto de habilidades, conocimientos, hábitos, intereses, destrezas, aspiraciones, etc.

Fuentes y Romero (2002) no pierden de vista tampoco el factor *objetivo marcado*, definiendo el rendimiento académico como el vínculo que existe entre lo que el estudiante tiene que aprender y lo que verdaderamente ha aprendido.

No cabe duda de que los factores de personalidad inciden de una manera bastante considerable en el rendimiento académico. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, leyendo el trabajo de Figueroa (2004), cuando nos recuerda este aspecto, ya que el rendimiento académico para él sería el conjunto de transformaciones mostradas en el alumno como consecuencia del proceso de enseñanza, manifestándose, además, en el desarrollo y crecimiento de la personalidad de dichos alumnos.

Contreras (1994) por su parte, lo define como la capacidad que tiene un alumno en cuanto a sus capacidades de desarrollo social, manifestándose además, de una manera distinta entre el resto de alumnos de su mismo entorno educativo, poniéndose de relieve mediante la realización individual y objetiva, clasificada y evaluada.

Continúa Contreras (1994) explicando cómo la capacidad del alumno para la ejecución de según qué tareas depende de una serie de elementos. Por ejemplo, en el caso del rendimiento académico, es el propio estudiante el mejor indicador de su fracaso o de su éxito, explicado muchas veces por la propia responsabilidad que el alumno asume así como del producto de su comportamiento más intelectual y del uso que pueda hacer en su vida diaria de ese aprendizaje incorporado.

Creemos que Contreras quiere decir que no basta aprender por aprender, que para poder hablar de rendimiento académico, no debemos perder de vista la utilidad que pueda tener el aprendizaje en la vida diaria, incidiendo una vez más en esa otra inteligencia distinta a la intelectual, la inteligencia emocional (Goleman, 2012).

En la presente tesis nos gustaría situarnos cerca de la definición que Rodríguez (2005) hace del rendimiento académico. Él lo define como el fruto del proceso educativo observado en el alumno en relación a las metas marcadas. Amplía su definición matizando que lo conseguido por el alumno no se refiere solo a los conocimientos, sino también a sus destrezas, sus hábitos, capacidades, intereses, etc.

Entendemos que no hay duda de que, por una parte, cualquier intento de evaluar el rendimiento académico de los alumnos debe pasar por una evaluación de su capacidad intelectual a un nivel más teórico; pero por otra parte, además, se deben tener en cuenta los aspectos relacionados con las habilidades necesarias para poner en marcha en la vida diaria, de una forma exitosa, los conocimientos teóricos incorporados, ya sea a nivel personal o profesional.

#### **4.2.- Rendimiento académico en estudiantes universitarios**

En esta tesis debemos centrarnos en el colectivo que estudiamos, es decir, los alumnos de las escuelas de negocio. Sin embargo, no se ha llegado a encontrar publicación alguna que hable, o se aproxime, a este colectivo en función de esta variable.

Lo más cercano que encontramos son trabajos con estudiantes universitarios, que si bien no es un colectivo cien por cien igual al objeto del presente trabajo, es lo más aproximado a la hora de poder establecer comparaciones.

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios, según Díaz et al. (2002), constituye un fundamental e imprescindible factor para evaluar la calidad educativa de la enseñanza superior.

Pérez, Ramón, Sánchez (2000), Vargas (2007) y Vélez Van y Roa (2005), postulan que el rendimiento académico consiste en el conjunto de diversos y complicados factores que intervienen en los alumnos, definiéndolo además, como algo que tiene que ver con lo conseguido en las actividades académicas. Se evalúa a través de las calificaciones obtenidas, mediante una valoración generalmente numérica, cuyos resultados indican las asignaturas aprobadas, así como el nivel de logro académico.

Rodríguez, Fita y Torrado (2004), defienden que las calificaciones obtenidas, son un buen indicador sobre las metas logradas. Para evaluar el rendimiento académico, dichas calificaciones son unos indicadores muy precisos y accesibles, asumiendo que las calificaciones obtenidas son un fiel reflejo de las metas académicas alcanzadas en los distintos elementos que componen el aprendizaje, los cuales estarían incluyendo actores de corte social, académico y personal.

Dentro de la enseñanza superior, tal como es la universidad o lo son las escuelas de negocio, nos gustaría señalar los comentarios que Vargas (2007) realiza en su publicación. En ella se puede apreciar que cada organismo universitario, de cara a conseguir una media ponderada (evaluación) de las asignaturas que atiende el alumno, determina los criterios de evaluación, tomando en consideración factores como el número de asignaturas, la cantidad de créditos, así como el resultado conseguido en cada una de ellas. Sigue diciendo que, y conviene tenerlo muy en cuenta, en esta media ponderada no hay que perder de vista los elementos que puedan estar interviniendo, ya sean a nivel

personal, propios del estudiante, como los propios del profesor, así como otros aspectos institucionales que puedan estar mediando en el resultado final de la valoración académica.

Después de consultar la literatura existente, podemos decir que hay un gran consenso en todo el colectivo de investigadores y especialistas en cuanto a lo difícil que resulta clarificar los aspectos referidos al rendimiento académico en el marco de la educación superior. Esta complejidad viene determinada por lo difícil y confuso que resulta emparejar el rendimiento académico con las calificaciones de cada asignatura. Algunos investigadores incluso llegan a hacer una advertencia bastante provocadora, estableciendo diferencias entre el rendimiento académico a corto plazo (calificaciones) y el rendimiento académico a medio y largo plazo (los logros profesionales y personales) (de Miguel Díaz, Urquijo, Blanco, Escorza, Espinar, & García, 2002).

En el mejor de los casos, según Edel Navarro (2003), si lo que buscamos es una conceptualización de la variable rendimiento académico a partir de su evaluación, además de tener en cuenta el desempeño personal del estudiante, se debe tener en consideración la influencia que en él pueden estar ejerciendo sus iguales, el aula y por supuesto el contexto educativo.

En este sentido, Cominetti y Ruiz (1997), en su publicación titulada “*Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*”, hacen alusión a la necesidad de averiguar y conocer las variables que puedan estar interfiriendo en el rendimiento académico, o al menos explicar el nivel de clasificación de los distintos grados de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. En las conclusiones de su investigación afirman que las expectativas de la familia del alumno, los profesores, y los propios alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje, poseen un interés muy especial, ya que señala el efecto de un grupo importante de prejuicios, conductas y actitudes, que seguramente puedan beneficiar o dificultar la tarea académica y sus resultados.

En el presente trabajo pretendemos tener en consideración todo lo aportado por las investigaciones hasta ahora mencionadas, siendo conscientes de que un rendimiento académico no puede ni debe estar basado exclusivamente en la calificación en función de un examen al estilo tradicional, es decir, una prueba del tipo pregunta-respuesta (no hablemos ya tan siquiera de los exámenes “*tipo test*”). Si queremos aproximarnos a una medida del rendimiento académico de los estudiantes, debemos tener en consideración más aspectos, como por ejemplo, la aplicación directa que el estudiante hace de las enseñanzas

aprendidas en clase así como la capacidad de influenciar en las opiniones y comportamientos de sus iguales a través del debate en el aula.

Vargas (2012) argumenta que averiguar de una forma global los distintos elementos que intervienen en el rendimiento académico dentro de la educación superior, facilitaría la mejora de la calidad educativa. Añade que, de producirse estos descubrimientos, no sólo tendría una aplicación en el área universitaria, sino que también se podría exportar a otros niveles educativos, ya sean del ámbito público o privado.

Nos gustaría subrayar este último comentario del autor, dado que nuestro objetivo es, dada la escasez de publicaciones y estudios, aportar información y conclusiones sobre instituciones de enseñanza superior como son los que se desarrollan en las escuelas de negocio.

#### **4.3 - Indicadores del rendimiento académico**

Algo en lo que parecen coincidir casi todos los autores consultados es que el rendimiento académico es producto de diversos factores, tantos como elementos intervienen en el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno

Una de las publicaciones más tenidas en cuenta sobre este elemento es el análisis que llevan a cabo Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1993). En su exposición realizan un recorrido sobre los principales factores a tener en cuenta en el rendimiento académico:

- Características del centro docente (incluyendo la clase).
- Los materiales educativos que se utilizan.
- Las propias características del docente.
- Las prácticas pedagógicas.
- El modo de desarrollar el programa por parte del profesor.
- Experiencia previa del alumno.
- El estado de salud del estudiante.

Es importante destacar a Vélez et al. (1993), porque en lo publicado abordan una serie de conclusiones muy interesantes que inciden de una manera muy importante en el rendimiento académico de los alumnos, a saber:



- Los métodos de enseñanza. Ellos apuestan por un modelo de enseñanza más activo que pasivo.
- Se debe facilitar a los alumnos el acceso a libros de texto o cualquier otro tipo de material pedagógico.
- La formación continua del docente así como su experiencia.
- Poseer una infraestructura adecuada (luz, agua, mobiliario, temperatura, etc.). Parece estar incidiendo de una forma positiva en el rendimiento académico, según un tercio (aproximadamente) de la literatura consultada por los autores.
- La cercanía del centro de estudios en relación a la vivienda del alumno.
- Las ausencias continuadas del docente está relacionado negativamente, según los autores, con el rendimiento académico de los alumnos.
- La actitud que el alumno muestra hacia el estudio.
- El tamaño del aula no incide en el aprendizaje, sin embargo, el tamaño del centro, parece estar asociado positivamente al rendimiento académico.
- Los trabajos académicos a realizar en el hogar, relacionados con las materias abordadas en clase, así como la ayuda que puedan prestar los progenitores en estas tareas a los alumnos.

Otra referencia importante en esta cuestión es la de Pérez y Castejón (1998), los cuales afirman que, los factores generalmente asociados al rendimiento académico pueden ser tanto de tipo interno como externo, o incluso pueden llegar a ser ordenados según sean de tipo social, cognitivo, o emocional.

Vargas (2012), agrupa los factores implicados en el rendimiento académico en tres grandes grupos, ya sean personales, sociales o institucionales. Sin entrar en detalle, merece la pena mencionar los factores que el autor consigue reunir como muestra de la gran variedad que existe a la hora de tener en cuenta los aspectos que inciden en la evaluación del rendimiento.

Factores de tipo personal:

- La competencia cognitiva del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva.
- La motivación.
- Las condiciones cognitivas, es decir, las estrategias que el estudiante utiliza con

el fin de seleccionar, organizar y elaborar los distintos aprendizajes que tiene que llevar a cabo.

- El autoconcepto académico, el cual está muy relacionado con la motivación del alumno y los resultados que obtiene.
- El bienestar psicológico.
- La asistencia a las clases presenciales.
- El nivel de inteligencia del alumno.
- Las diversas aptitudes del alumno, es decir, las habilidades que posee dicho alumno para ejecutar determinadas tareas.
- El sexo del alumno. Éste es uno de los factores analizados en la presente tesis. Daremos buena cuenta de él a lo largo de este trabajo.
- Formación académica previa a la formación que se dispone a desarrollar.
- En el caso de alumnos universitarios, la nota de acceso a la formación universitaria.

#### Factores de tipo social:

- Diferencias sociales, relacionadas con nivel económico, cultural, etcétera. del alumno en relación con sus compañeros.
- El entorno familiar, es decir aspectos socioeconómicos relacionados con los padres del alumno.
- Capital cultural, dicho otro modo, las relaciones dentro del seno familiar, los recursos educativos de los que se dispone (Internet, libros en el hogar, debates familiares de corte intelectual, etc.).
- Contexto socioeconómico familiar.
- Otras variables demográficas como por ejemplo la zona geográfica de origen del alumno.

#### Factores de tipo institucional:

- Elección de los estudios según interés del alumno.
- Dificultad de los estudios que cursa.
- Condiciones institucionales, es decir asuntos que tienen que ver, por ejemplo, con los servicios del centro de enseñanza, las condiciones físicas de las clases, formación del docente, etc.

- Servicios de apoyo de carácter institucional. Serían los servicios que la institución brinda a los alumnos en forma de becas, servicio de biblioteca, asistencia médica, etc.
- Ambiente académico y estudiantil.
- Las relaciones que se establece entre el estudiante y el profesor.
- Pruebas propias de cada centro, dicho de otro modo, otro tipo de pruebas de admisión que cualquier centro de enseñanza puede organizar con el fin de estructurar la admisión de sus alumnos.

A pesar de la extensa relación de factores que Vargas (2012) expone en su investigación, de la cual nosotros sólo hemos extractado los epígrafes, el autor advierte que, dada la complejidad del tema que aborda, es muy posible que algunos factores los haya podido dejar fuera de su clasificación, y que las relaciones que se establecen entre ellos podrían tener distinto encaje según dónde se lleve a cabo el análisis, ya que estarían mediando las distintas poblaciones y los distintos contextos que se estén estudiando.

De igual manera, los autores mencionados argumentan que, para que los análisis sobre el rendimiento académico tengan alguna utilidad, es importante averiguar el tipo de influencia que están ejerciendo los distintos factores asociados al fracaso o éxito del alumno.

En este sentido Jiménez (2000), defiende que el alumno puede no estar obteniendo un buen rendimiento académico a pesar de poseer unas buenas aptitudes y capacidades intelectuales. Queremos pensar que una de las causas principales de esta falta de conexión entre capacidad, actitud y rendimiento académico tiene que ver en muchas ocasiones con la falta de adecuación del proceso evaluativo. Es decir, que en realidad no se esté evaluando realmente un aprovechamiento efectivo de lo aprendido y solamente se esté valorando la capacidad memorística de los alumnos.

En opinión de Cascón (2000), el sistema educativo debe poseer de un método capaz de demostrar que el alumno ha incorporado los conocimientos que se consideran imprescindibles para una adecuada adaptación y desarrollo en sociedad y para la sociedad.

A la vista de todo lo expuesto, y desde la perspectiva de estos representativos autores, se puede comprobar cómo son múltiples y variados los elementos que están interviniendo en el rendimiento académico. Ahora bien, donde todos los autores coinciden

es en la importancia que dan al hecho de conocer los aspectos que influyen en dicho rendimiento académico, ya que estaría repercutiendo de una forma muy directa en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos

A través de la lectura de los párrafos anteriores, uno llega a darse cuenta de que en las distintas investigaciones citadas el estudio del rendimiento académico ofrece una enorme variedad de líneas de análisis, permitiendo no sólo entender su dificultad, sino que también permite darnos cuenta de la importancia que cobra este aspecto dentro del contexto educativo.

En la presente tesis pretendemos recoger muchas de las ideas volcadas por los investigadores a la hora de evaluar el rendimiento académico de los estudiantes en las escuelas de negocio.

No nos cabe duda de que la forma de realizar esta evaluación del rendimiento académico es a través de los ya mencionados sistemas tradicionales de calificación (los tradicionales exámenes). Sin embargo, el presente trabajo, a fin de recoger de una manera lo más amplia posible algo que se acerque al rendimiento verdadero académico del alumno, nos proponemos ofrecer al estudiante, en forma de casos prácticos, diversas situaciones a las que seguro se enfrentará en su futuro profesional.

En este sentido, y sabiendo que las conclusiones del presente trabajo estarán sujetas a ulteriores ampliaciones, debemos hacer una defensa de la evaluación del rendimiento académico que habitualmente se realiza en las escuelas de negocio.

La manera en la que las escuelas de negocio suelen evaluar a los alumnos consiste principalmente en proporcionar a los alumnos casos prácticos reales, los cuales por lo general, cuentan una situación problemática de una persona, conjunto de personas u organización, respecto a la cual dicho alumno debe tomar decisiones que ayuden a resolver esa situación problemática planteada, basándose en los conceptos, teorías y procedimientos abordados en el aula o en los textos de apoyo.

Esta forma de evaluar al alumno sobre el aprovechamiento del programa de formación al que asiste, se centra en un proceso final de aprendizaje, es por eso que para complementar esta idea y abarcar más áreas de evaluación, es decir, para poder evaluar el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno, se echa mano del grado de contribución de dicho alumno en el aula.

El alumno realiza la manifestación de opiniones, propuestas, y exposiciones en público. Con ello se busca recoger ese otro rendimiento académico menos teórico y más relacional y emocional, es decir, llegar a poder recoger el nivel de desarrollo y madurez comportamental y emocional que el alumno también está incorporando en su proceso de aprendizaje que, según lo expuesto en los párrafos anteriores, también está relacionado con el aprovechamiento de la formación.

Con los informes escritos, además de poder comprobar la aplicación o no de los conceptos teóricos desarrollados en el aula, se está evaluando de una forma indirecta la capacidad de síntesis, estructura, creatividad, expresión, organización, gestión del tiempo y otras muchas variables que seguro van a ser tenidas en cuenta en su práctica profesional.

Esta forma de evaluación sería lo más parecido al tipo de valoración al que diariamente las personas somos sometidas en nuestro día a día, tanto personal como profesionalmente.

Con la actuación que el alumno desarrolla en el aula, mediante la participación en las tareas que se propongan en ella y a través de su contribución al enriquecimiento de los contenidos y al debate académico durante las sesiones de formación, nos acercamos a situaciones reales del día a día, en el que las personas, en el ámbito profesional y personal, recurrimos a nuestras mejores habilidades sociales y de relación. Donde se hace imprescindible, además, saber ejercer una muy buena influencia y persuasión en las otras personas.

A través del debate, la exposición de ideas, las simulaciones en vivo, etc., y sobre todo, en el transcurso de las escenas formativas, se podrá evaluar el rendimiento académico de los alumnos en las habilidades descritas dando cuenta del nivel de aprovechamiento de la formación, que es por otro lado lo que nos interesa conocer cuando hablamos de rendimiento académico.

# **ESTUDIO EMPIRICO**



## **CAPITULO 5**

### **PLAN GENERAL Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

#### **5.1 Planteamiento del problema y objetivos de la investigación**

Nuestro estudio de investigación toma en cuenta a la autoestima definida por Rosenberg (1973). Además, tomaremos como referencia la autoeficacia general percibida descrita por Bandura (1977) y el locus de control referenciado por Rotter (1966) para relacionarlo con el rendimiento académico, así como todas las variables entre sí.

Esta investigación reviste importancia ya que los resultados empíricos que se obtienen de los trabajos sobre la autoestima, la autoeficacia y el locus de control son a veces muy contradictorios, insignificantes o ausentes (Fernández Castro et al., 1998; Galindo & Ardila, 2012; Heckman & Masterov, 2007; Heckman et al., 2006; Heckman et al., 2010).

Además, se pretende dar un carácter aplicado a lo que se conoce sobre la autoestima, la autoeficacia y el locus de control en el ámbito de la formación postgrado, y más concretamente en las escuelas de negocio, donde se prepara a las personas para su desarrollo como directivos en las organizaciones. Lo que se espera es que determinados niveles de autoestima, autoeficacia o locus de control interno estén relacionados con una mejora en el rendimiento académico de los alumnos en las escuelas de negocio.

Los hallazgos de esta investigación pueden contribuir a fomentar el desarrollo de estrategias para la consecución de mejores resultados académicos, así como favorecer la eficacia de los directivos en las empresas. A largo plazo, se pretende que la presente investigación ayude al desarrollo de la eficacia laboral de las personas en las organizaciones empresariales.

La formulación de las hipótesis que nos disponemos a detallar están en la base de una serie de objetivos a cubrir. Se pretende realizar un estudio correlacional de las variables cognitivas, psicosociales y sociodemográficas implicadas en el rendimiento académico.



Más específicamente hablamos de:

- Averiguar y poner al día, los niveles actuales de autoestima, autoeficacia y locus de control en los alumnos de las escuelas de negocio.
- Estudiar las posibles relaciones entre la autoestima, autoeficacia y locus de control interno en los alumnos de las escuelas de negocio.
- Analizar las posibles relaciones entre la autoestima, autoeficacia y locus de control interno con el rendimiento académico en los alumnos de las escuelas de negocio.
- Contrastar si existe una relación directa entre la autoestima, autoeficacia y locus de control interno con las variables demográficas sexo y edad.
- Analizar las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos de medida utilizados en la recogida de datos.

## **5.2 Hipótesis**

La presente investigación se mueve por el objetivo de obtener respuestas a cuestiones que tienen que ver con las relaciones que pueden tener la autoestima, la autoeficacia y locus de control interno con el rendimiento académico.

Queremos examinar y comprobar si la tendencia a una alta autoestima en Estados Unidos manifestada por Baumeister et al. (2003), se observa también en las escuelas de negocio.

Este análisis tiene también mucho que ver con las conclusiones que plasma Twenge junto con Campbell (2009) en su libro sobre narcisismo, los cuales reflexionan sobre una auténtica epidemia de egolatría en Estados Unidos.

En diferentes culturas y en la mayoría de las naciones se ha observado que la media de autoestima está por encima de la media teórica (Schmitt & Allik, 2005).

Además, entendemos que en las escuelas de negocio, el nivel de exigencia debe ser bastante elevado y que los alumnos que cursan los programas de formación en dichas escuelas tendrán unos niveles altos de autoestima.

Para medir los niveles de autoestima se utilizará la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989; Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES). Escala que comentaremos con algo más de detalle en el apartado *6.1.- Instrumentos de medida*

Con el fin de que se siga el hilo argumental sobre las hipótesis, anticiparemos que la RSES es un autoinforme que presenta una medida global y unidimensional de la autoestima de las personas. Está compuesto por 10 ítems con escala de respuesta tipo Likert designados para medir las evaluaciones positivas y negativas del encuestado con respecto a uno mismo. La puntuación mínima es de 10 y la máxima de 40.

Para corregir la prueba se hace corresponder una mayor puntuación a una menor autoestima y a la inversa. Una menor puntuación se corresponde con una mayor autoestima.

En sus estudios iniciales, Rosenberg (1973) encontró valores medios de 25 puntos para su Escala de Autoestima; sin embargo, son valores del año 1973 y con muestras de origen anglosajón, por lo tanto, no estamos ante el valor ideal de referencia.

Debemos destacar el trabajo de Schmitt y Allik (2005), donde muestran resultados sobre la administración de la Escala de Autoestima de Rosenberg en alrededor de 17.000 personas en 53 países distintos. La aplicación de la prueba en España arrojó un resultado de 31,52.

Con el fin de que nuestra investigación trabaje con datos más actuales y con población lo más ajustada posible a la estudiada en el presente trabajo, nos centraremos en la publicación de Martín-Albo et al. (2007), la cual arroja una media de 31,55 puntos para una población universitaria española. Puntuación por otro lado muy similar a la obtenida por Schmitt y Allik (2005).

Presuponemos pues que la media de los resultados de nuestro estudio en la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989), se encontrará por debajo de los 31,55 puntos, lo que corresponde con una alta autoestima.

Conviene aclarar que en 1973 fue cuando Rosenberg publicó su Escala de Autoestima, pero que en este trabajo utilizamos su versión más moderna de 1989.

Adelantándonos otra vez al apartado *6.1.- Instrumentos de medida* de este trabajo –en el cual daremos más detalles– diremos que para medir la autoeficacia

utilizaremos la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). La escala está compuesta por 10 ítems con opciones de respuesta tipo Likert de cuatro alternativas: 1= incorrecto, 2= apenas cierto, 3= más bien cierto, 4= cierto. Las puntuaciones de la Escala oscilan entre 10 y 40. Para interpretar los resultados se le hace corresponder una mayor puntuación a una elevada autoeficacia, y a la inversa. A menor puntuación, menor autoeficacia

La puntuación media que muestra los datos más recientes sobre autoeficacia para población española se encuentra en 33 puntos (Baessler & Schwarzer, 1996).

Comprobaremos en el presente estudio si los alumnos de las escuelas de negocio poseen una puntuación media en autoeficacia superior a los 33 puntos, es decir, una alta autoeficacia.

El instrumento de medida usado para la variable locus de control será la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter (1966), en su versión española de Pérez García (1984). Se darán más detalles en el apartado 6.1.- *Instrumentos de medida* de esta tesis.

Dicha escala consta de 29 ítems: 23 de ellos persiguen evaluar la variable, y los otros seis buscan enmascarar el objetivo de la prueba.

Cada ítem está compuesto por dos frases, una referida a las expectativas de control externo y la otra, relativa a expectativas de control interno. Se calcula una puntuación total a partir de la suma de ítems contestados en la dirección externa. De esta manera, la puntuación que se obtiene habla de la parte del locus de control externo.

La puntuación en esta escala puede ir de 0 a 23 puntos.

Si la puntuación obtenida en esta escala se encuentra más cerca de 23 que de 0, el locus de control es más externo que interno. Si por el contrario dicha puntuación se encuentra más cerca de 0 que de 23, el locus de control es más interno que externo.

Sobre esta variable locus de control, diferentes análisis muestran que las medias pueden oscilar entre los 14 de la población española (Pérez, 1984), los 12 en la población australiana de Gorman (1980), citado en Pérez (1984) y los 8 puntos de media que obtuvo Rotter en los años 60 en la población americana (Rotter, 1966). Nosotros nos inclinamos a utilizar la media de 14 puntos obtenida en la población española. Si una persona obtiene

una puntuación más baja que los 14 puntos de media, nos estaría acercando a un locus de control más interno que externo.

Dicho todo esto, formulamos las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 1: Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un nivel de autoestima superior a la media.*

*Hipótesis 2: Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un nivel de autoeficacia superior a la media.*

*Hipótesis 3: Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un locus de control interno superior a la media.*

¿Y cómo se relacionan las tres variables personales, autoestima, autoeficacia y locus de control entre sí? Este tipo de cuestiones ha sido abordado por diversos autores.

Bandura (1986) por ejemplo ha hecho hincapié en las diferencias entre la autoeficacia y la autoestima. Él defiende que la baja autoeficacia es poco probable que se relacione con una baja autoestima, pero que una alta autoestima está relacionada con una alta autoeficacia.

Si hablamos de autoestima y autoeficacia, desearíamos constatar si lo que expresan Bandura (1986), Baessler y Schwarzer (1996), Sanjuán et al. (2000) y Pallarés (2011) sobre la relación entre autoestima y la autoeficacia percibida se aplica a los estudiantes de las escuelas de negocio, es decir, si a mayor autoestima mayor autoeficacia percibida:

*Hipótesis 4: Existe una relación directa entre la autoestima y la autoeficacia en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

La revisión de la literatura sobre la relación entre la autoestima y el locus de control interno ha dado diversos resultados, muchos de ellos contradictorios.

Por ejemplo, Platt, Eisenman y Darbes (1970) estudian los vínculos entre la autoestima y el locus de control interno mostrando que no existe una relación significativa entre las dos variables.

Un año más tarde, sin embargo, Fish y Karabenick (1971) encuentran que si bien existe una relación entre las dos, tan sólo representa un pequeño porcentaje de la varianza,

sugiriendo una tendencia a que las personas con una mayor autoestima tienden a mostrar un locus de control más interno.

Según Miller y Ross (1975), los resultados positivos obtenidos por una persona se explican por las propias características personales, mientras que se tiende a explicar los resultados negativos por causas externas o que están fuera del control del sujeto (Miller y Ross, 1975).

Judge et al. (2002) y Shepperd, Malone y Sweeny (2008) encuentran una relación positiva y significativa, es decir, las personas con autoestima alta tienen a atribuir los éxitos a causas internas y los fracasos a causas externas (Saadat, Ghasemzadeh, Karami, & Soleimani, 2012).

Para nuestro estudio, pensamos que a pesar de la falta de unanimidad en cuanto a la relación entre las dos variables, debemos focalizarnos en el trabajo de Saadat et al. (2012). Ellos utilizan una muestra compuesta por universitarios iraníes, estudiando la relación entre la autoestima y locus de control. De acuerdo con los resultados obtenidos de un estudio sobre 370 estudiantes, todos los componentes de autoestima tienen una relación positiva y significativa con el locus de control interno. Se trata de un trabajo que, aunque está realizado con población distinta a la nuestra, el nivel educativo se acerca a nuestras pretensiones. Formulamos nuestra hipótesis de la siguiente manera:

*Hipótesis 5: Existe una relación directa entre la autoestima y el locus de control interno en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Otras variables objeto del presente trabajo son el locus de control y la autoeficacia.

Al hablar de la relación entre locus de control y la autoeficacia, los resultados no son en absoluto concluyentes.

Smith (1989) ha argumentado que el locus de control sólo mide débilmente la autoeficacia, “sólo un subconjunto de los elementos se refiere directamente a las capacidades del sujeto”. El autor encontró que la formación en habilidades condujo a aumentos en la autoeficacia, pero no afectó el locus de control medido por la escala de Rotter (1966).

Galindo y Ardila (2012) analizaron la correlación entre las puntuaciones de los participantes en las escalas de locus de control y autoeficacia, obteniendo una correlación negativa de ,306 con una significación de ,01. Estos valores indican que existe una asociación entre las escalas de locus de control y autoeficacia, de modo que las personas con un locus de control externo tienen menor nivel de autoeficacia.

En esta misma línea, la investigación también ha demostrado que quienes tienen un locus de control interno tienen mayor autoeficacia, son mejores alumnos, menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida y presentan mejor ajuste social (Alfano & Fink, 1994; Day, 1999; Pelletier & Rimmerman, 1991; Valle et al., 1999).

Heckman y Masterov (2007); Heckman et al. (2010) y Heckman et al. (2006) muestran que el locus de control y la autoestima afectan a los años de escolaridad y al rendimiento académico.

Nos gustaría aportar claridad en este asunto a través de la siguiente hipótesis:

*Hipótesis 6: Existe una relación directa entre el locus de control interno y la autoeficacia en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

También queremos averiguar si existe una relación entre la alta autoestima y un alto rendimiento académico.

Las publicaciones de Heckman y Masterov (2007), de Heckman et al. (2010) y de Heckman et al. (2006), muestran que el locus de control y la autoestima afectan de una manera directa en el rendimiento académico.

Según Marsh y Craven (2006), la autoestima en el dominio académico (también llamada autoconcepto académico) influye como causa en el logro o resultados académicos, como también los logros académicos influyen en la autoestima académica. Fueyo et al. (2010) comentan que la autoestima ayuda a explicar el rendimiento académico, avalan y constatan la idea de que una alta autoestima contribuye a la obtención de un mejor logro, además de una mayor satisfacción académica.

Relacionando autoestima y rendimiento académico, y más concretamente, enlazando la autoestima con una de las formas que proponemos en el presente trabajo para evaluar el rendimiento académico, nos referimos a la participación en el aula (asunto en el

que nos detendremos más adelante). Rosenberg (1973) viene a decir que uno de los aspectos importantes en lo referido a las relaciones interpersonales en la vida de un estudiante es la participación que muestra en su comunidad. En este sentido, él pronostica que cuanto más baja es la autoestima del individuo, tanto menos probable es que tenga una participación muy activa en su grupo o comunidad. ¿Sería cierto entonces que una autoestima baja se relaciona con una pobre contribución y desempeño dentro del aula?

En palabras de Pallarés (2011, p. 195) *“la autoestima no se puede pensar en abstracto, como una cualidad puramente individual. No existe una autoestima sana y auténtica si es a costa de los otros, contra los otros o sin tener en cuenta los demás... Todos los aspectos de la conducta humana están incrustados en las relaciones con los demás”*. Si esto fuera así, nos ahorraríamos muchos problemas con nuestra autoestima si no tuviéramos una idea tan limitada y reducida de nuestro yo como la tenemos. Pallarés (2011, p. 196) defiende la idea de que: *“ampliar o trascender ese yo facilitará el desarrollo de una autoestima sana”*.

Rosenberg (1973), apoyando esta misma idea, comenta que la persona con baja autoestima no suele ver sus relaciones con la gente como algo fácil o suave, fluido, espontáneo. En muchas ocasiones llega a evitar las relaciones sociales. Suele ser precavido e inseguro en este sentido.

Se disfruta de una autoestima óptima cuando se plantean objetivos que superan los límites que tienen que ver con uno mismo, incluyendo a los demás. Es más probable que los objetivos que van más allá de los propios promuevan una mejor salud mental y física (Crocker, 2006b).

Rosenberg (1973, p. 106) defiende la idea de que *“el promedio escolar es una de las medidas más importantes del desempeño objetivo entre los estudiantes de la escuela secundaria. Nuestros datos indican que cuanto más alto es el promedio del estudiante tanto más probable es que este tenga un alto nivel de aceptación de sí mismo”*, es decir, su autoestima. ¿Será válido esto para las escuelas de negocio? Nuestra hipótesis en este sentido es la siguiente:

*Hipótesis 7: Existe una relación directa entre la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Asimismo, buscamos comprobar si, tal y como expresan Baessler y Schwarzer (1996), una alta autoeficacia general se relaciona con un alto rendimiento académico.

Casi todas las ideas desarrolladas sobre la autoeficacia relacionan la eficacia percibida y la conducta futura. La investigación sobre la autoeficacia pronostica una relación directa entre autoeficacia y desempeño, es decir, elevados niveles de autoeficacia se relacionan con el éxito, los buenos resultados y la proposición de altas metas y valiosos objetivos. Es así como se entiende la autoeficacia académica referida a ejecuciones académicas, a mayor autoeficacia académica, mayor éxito académico (Bandura, 1977, 1986, 1999; Garrido, 2000; Schwarzer, 1999).

Multon et al. (1991) en un meta-análisis, examinaron el efecto de las creencias de eficacia sobre el logro académico de los estudiantes, concluyendo en su estudio una relación positiva en ambas variables.

Otros trabajos posteriores muestran cómo la autoeficacia académica predice de forma positiva el éxito académico en diferentes muestras de estudiantes (Elias & Loomis, 2002; Lane & Lane, 2001). Lo investigaremos con la siguiente hipótesis.

*Hipótesis 8: Existe una relación directa entre la autoeficacia y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

La relación entre locus de control interno y el rendimiento académico es otro de los análisis que vamos a llevar a cabo.

En opinión de Marín, Infante y Troyano (2000), el fracaso académico o bajo rendimiento es uno de los temas más planteados universalmente en investigaciones sobre educación.

En lo referente al locus de control, los investigadores coinciden en la idea de que las personas con un locus de control interno obtendrán mejores resultados académicos que los que poseen un locus de control externo (García & Fumero, 1998; Pereda, Menéndez, Mori, Méndez, Conesa, & Núñez, 1990).

Profundizando en la relación existente entre el locus de control y el rendimiento académico, los principales investigadores han encontrado una relación positiva entre ambas variables. Los estudios revelan que existe una correlación positiva entre locus de



control interno y un logro académico alto, así como un mejor rendimiento escolar y el incremento del índice de eficiencia (Flores, 1995).

En este mismo sentido, se ha observado que un buen rendimiento académico, así como un nivel escolar elevado, son característicos de sujetos con un locus de control interno (Camacho, Moreno, & Hernández, 1994; Gómez & Valdés, 1994).

El trabajo de Lever y Trejo en 2004 arroja una información muy útil. Las conclusiones sobre los resultados que obtuvieron en su estudio, muestran cómo el nivel de escolaridad permite diferenciar a los grupos, en lo que respecta a su locus de control, advirtiéndose que cuando el nivel de escolaridad es alto, el locus de control tiende a ser interno.

Estos resultados fueron consistentes con diversas investigaciones (De Mello & Imms, 1999; Gómez & Valdés, 1994) donde se afirma que las personas que tienen un mayor control personal obtienen mejores calificaciones y su éxito académico es mayor, es decir, que las personas con un locus de control interno trabajan más para obtener mejores calificaciones y tienen una mayor confianza en sus habilidades para alcanzar altos niveles escolares como la licenciatura y el postgrado, mientras que las personas con un locus de control externo muestran un bajo rendimiento académico, lo que suele provocar deserción escolar.

El bajo nivel de escolaridad puede deberse también a las pocas oportunidades de estudio a las que se enfrentan las personas de nivel socioeconómico bajo, lo que a su vez está ligado al locus de control externo. A este respecto Rotter (1966) afirma que los jóvenes cuya conducta es frecuentemente influida por factores externos, suelen provenir de niveles socioeconómicos bajos.

Laborín y Vera (2000) por su parte, muestran como aquellas personas orientadas al éxito tienden a poseer un pensamiento que por lo general se sitúa por encima de sus habilidades y competencias, presentando un locus de control interno con mayor peso en las variables vinculadas con la sociabilidad y el trabajo. A su vez, aquellas personas con una percepción de evitación al fracaso, con frecuencia aparecen con locus de control externo.

Ahondando en esta misma línea, una amplia investigación en la psicología y la sociología, ha demostrado que el locus de control interno y la alta conciencia se asocian con un mejor rendimiento académico, incrementando, además, los años de escolaridad, así

como el tener mayores posibilidades de entrar en la universidad (Goldberg, Sweeney, Merenda, & Hughes, 1998; Wang, Kick, Eraser, & Burns, 1999).

Como ya se ha comentado anteriormente, las publicaciones de Heckman y Masterov (2007), de Heckman et al. (2010) y de Heckman et al. (2006), muestran que el locus de control y la autoestima afectan de una manera directa y positiva a los años de escolaridad y al rendimiento académico.

Coleman y DeLeire (2003) por su parte muestran como los adolescentes con un locus de control interno son más propensos a hacer inversiones educativas, tales como terminar la escuela secundaria y asistir a la universidad. No obstante, Cebi (2007) replica el estudio de Coleman y DeLeire (2003) y sugiere que el locus de control no es tan determinante en los resultados educativos, aunque es recompensado en el mundo empresarial.

Apoyando esta idea, Baron y Cobb-Clark (2010) sugieren también el hecho de que las personas con un locus de control interno son más propensas a invertir en su educación. Además, en su estudio aportan el hecho de que no encontraron ninguna relación significativa entre la historia de bienestar familiar y el locus de control.

En la publicación de Mendolia y Walker (2014) se muestra que el locus de control externo y una ética laboral alta tienen unos efectos fuertes y opuestos en los resultados de las asignaturas de matemáticas y ciencias.

En opinión de estos últimos autores, hay un potencial si se aprovechan las estrategias de cambio de personalidad para promover opciones positivas y logros académicos en la adolescencia, de forma que se podrán obtener resultados que pueden llegar a ser a largo plazo determinantes en todos los niveles de la vida.

Para que este desarrollo suceda, y desde el punto de vista de Decharms (1972), citado por Whittaker (1999), el profesor puede desempeñar una importante función en el desarrollo del locus de control interno de sus alumnos.

Es importante relacionar la variable locus de control con el rendimiento académico, ya que, además de identificar el tipo de locus de control (interno o externo) que prevalece en los estudiantes, y su relación con el rendimiento académico, nos puede

aportar datos sobre como el locus de control influye en la motivación, actitud y comportamiento en los estudiantes.

De esta manera puede llegar a ser posible ofrecer alternativas para un adecuado aprovechamiento de los conocimientos que los estudiantes deben adquirir en las instituciones educativas.

Si esto fuera así, en opinión de Whittaker (1999), si el locus de control es aprendido y se convierte en un buen predictor del rendimiento académico, se podría lograr que los empleados de una compañía, gracias a programas de formación y desarrollo, modificaran también su locus de control con el fin de aumentar también su rendimiento en el trabajo.

Todas estas ideas nos gustaría validarlas con nuestra hipótesis:

*Hipótesis 9: Existe una relación directa entre el locus de control interno y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Además de todas estas comprobaciones, y dado que poseemos los datos para ello, no debemos dejar pasar por alto la posible relación y diferencias que pueda existir entre cada una de las variables, autoestima, autoeficacia y locus de control con el género de los estudiantes de las escuelas de negocio.

En este sentido, las opiniones son diversas. Algunas publicaciones muestran cómo existen diferencias en cuanto al género, y otras muestran como estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Sobre la autoestima, autores como Barr, Zubek y Babey (1999), Cheng y Page (1989), Davis et al. (1983), Fein (1975), Hare (1977), Marsch (1989), Mayor, González-Arratia (1996), Murk (1999), Robins et al. (2001), Rosenberg (1979) y Valdez y González-Arratia (1999), apuestan por unas diferencias de género a favor de los hombres.

Con datos obtenidos en un meta-análisis, en el que se recogió información de más de 135.000 personas (Kling et al., 1999), se encontró que la autoestima es algo menor en las mujeres que en los hombres, aunque cabe mencionar que estas diferencias eran de escasa magnitud y estadísticamente no significativas.

Nuestra postura se inclina más a pensar como la mayoría de las investigaciones más recientes, es decir, que no existen diferencias en niveles de autoestima en cuanto al género, tal y como defienden Garaigordobil y Mozaz (2008), Martín-Albo et al. (2007), Marrero et al. (2003) y Roth et al. (2008).

Marrero et al. (2003), escriben en su trabajo, basado en una muestra casi 4.000 personas, que los hombres sí exhiben unos niveles más altos de autoestima que las mujeres; sin embargo, la magnitud de la diferencia era muy baja y no significativa.

Parra et al. (2004), en un estudio longitudinal llevado a cabo durante 10 años con adolescentes, también encuentran resultados similares. Sus análisis muestran que los varones puntúan más alto que las mujeres, pero esta diferencia no es significativa, al igual que en el trabajo de Block y Robins (1993).

En relación a la variable autoeficacia general, la literatura más reciente consultada apuesta por la no existencia de diferencias en cuanto al género (Busch, 1995; Espada et al., 2012; Hong & Lin, 2013). Nosotros defenderemos esta idea y realizaremos los cálculos estadísticos oportunos para corroborarla.

Sobre la última de las variables, el locus de control, en un estudio transcultural que llevan a cabo Doherty y Baldwin (1985), observan como las personas de sexo masculino poseen un locus de control más interno que las personas de sexo femenino principalmente en los países en vías de desarrollo. Igualmente, Palomar y Valdés (2004) encontraron que las personas de sexo masculino presentan un locus de control más interno que las personas de sexo femenino.

En el presente trabajo nos inclinamos a pensar que, si bien existe alguna evidencia empírica que muestra diferencias de género, en general dichos estudios se han llevado a cabo en grupos de personas que no se terminan de ajustar a las características de nuestra población objeto de estudio.

Sobre este último comentario, encontramos, sin embargo, otro conjunto de autores que no encuentran diferencias significativas referidas a la relación entre locus de control y el sexo del alumno (Pallarés, 2011; Pajares, 2003).

Por todo lo narrado, pensamos que sería bueno arrojar un poco de luz sobre estos asuntos formulando las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 10: No existe una relación directa entre la autoestima y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 11: No existe una relación directa entre la autoeficacia y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 12: No existe una relación directa entre el locus de control interno y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

En la misma dirección, es decir, ahondando en las tres variables principales de este trabajo, la autoestima, la autoeficacia y el locus de control, tiene sentido, en función de lo consultado en la literatura científica más reciente, relacionarlas con otra variable sociodemográfica como es la edad.

¿Existe alguna relación entre la autoestima y la edad de las personas?

Block y Robins (1993), en un estudio longitudinal llevado a cabo con 47 niñas y 44 niños para averiguar el posible cambio en el desarrollo de la autoestima, concluyen que desde la etapa de la primera adolescencia hasta el final de la misma (más cercana a la edad adulta temprana), los varones tienden a aumentar y las mujeres a disminuir sus niveles de autoestima en el tiempo.

Parra et al. (2004), apoyándose también en datos de Rosenberg (1986) y Savin-Williams y Demo (1984), defienden que con la edad la autoestima experimenta un incremento.

Otros estudios avalan cómo los niveles de autoestima, si bien permanecen estables en la edad adulta, comienzan a descender aproximadamente a partir de los 70 años (Robins & Trzesniewski, 2005).

Rojas-Barahona et al. (2009), sin embargo, defienden la idea de que la mayoría de los estudios sobre autoestima, a pesar de que también apuestan por una diferencia de los niveles de autoestima referidos a la edad, tienen como objetivo a los adolescentes. Ponen como ejemplo la publicación de Garaigordobil, Pérez y Mozaz (2008).

En estudios con población adulta (Rojas-Barahona et al., 2009), los datos muestran como no hay relación significativa entre autoestima y edad.

Un meta-análisis de estudios longitudinales (Huang, 2010), se inclina por la estabilidad de la autoestima a partir de los 30 años (aproximadamente la edad media de los alumnos de las escuelas de negocio).

Sobre esta idea se asienta también el trabajo de Alaphilippe (2008), el cual relata cómo no existe una relación entre la autoestima y la edad.

Nosotros nos inclinamos a pensar que en los alumnos de las escuelas de negocio, si atendemos a su edad, no vamos a encontrar diferencias significativas con respecto a sus niveles de autoestima.

Si nos centramos en la variable autoeficacia, y su relación con la edad, encontramos cómo esta variable se constituye como un factor que salvaguarda el bienestar subjetivo de las personas con cierta edad (Feldberg & Stefani, 2007).

Brenlla et al. (2010), en una investigación reciente con adultos, no encontraron diferencias significativas al relacionar los niveles de autoeficacia general percibida y la edad.

Los mismos resultados remiten a los trabajos anteriores de Alcalde (1998), los cuales tampoco encontraron diferencias significativas al relacionar los niveles de autoeficacia y la edad.

Nosotros, en nuestro análisis, tampoco esperamos encontrar diferencias significativas entre estas dos variables

Poniendo el foco ahora en la variable locus de control, y su relación con la edad, encontramos que los niveles de locus de control giran con la edad hacia el lado más interno, es decir, la internalidad aumenta con la edad (Tamayo, 1993). Según el autor, con la edad adulta se estabiliza en la internalidad de la variable, disminuyendo en la vejez.

Reeh et al. (1998) hablan de una mayor externalidad en jóvenes (14 a 20 años), observando que a medida que la edad aumenta, el locus de control se internaliza (Siu et al., 2001).

Esto tiene una fácil explicación. Cuando somos más jóvenes, solemos atribuir en mayor medida las consecuencias de nuestra vida a factores más externos, como el destino, la suerte, el jefe, la crisis, etc., sobre todo si lo comparamos con la atribución que hacemos

cuando maduramos, etapa en el que ese tipo de atribuciones se vuelven algo más de tipo interno (por ejemplo, “debo esforzarme más”, “seguro que si le dedico tiempo lo consigo”, etc.).

Sobre esta idea de aumento en la internalidad del locus de control, hay autores que defienden la idea de que este crecimiento tiene un límite, defendiendo el hecho de que, a medida que las personas envejecen, el locus de control se vuelve menos interno y se torna más externo.

Aquí los datos no son del todo concluyentes. Los datos longitudinales recogidos por Gatz y Karel (1993) implican que la interioridad puede aumentar hasta la mediana edad, disminuyendo a partir de entonces.

Tomando nota de la ambigüedad de los datos en este área, Aldwin y Gilmer (1999), citan la afirmación de Lachman (1986) sobre que los niveles en el locus de control referidos a la edad más adulta no son nada claros.

La forma en que nos acercamos a esa realidad tiene mucho que ver con el locus de control. Cuando se llega a una determinada edad, lo esperable es ver cómo los adultos mayores experimentan descensos progresivos en su salud, por lo que se cree que su locus de control se verá afectado, pudiendo llegar a mostrar niveles más bajos de locus de control interno y, por tanto, manifestando un locus de control más externo.

Tamayo (1993) observó que el aumento de la internalidad que se observa en la edad adulta puede ser consecuencia de la autosuficiencia financiera progresiva, característica del periodo de vida en que se comienza a ser independiente.

En esta línea, Vera et al. (2009), al hacer un estudio en adultos mayores de la ciudad de México, encontraron que existía una relación directa entre el aumento en la edad y el aumento del locus de control interno.

Esta última es la relación que queremos investigar en nuestro trabajo, al tratarse de personas con una edad media en la que se supone el locus de control se ha tornado interno (tras pasar por el externo en la edad más joven), y sobre todo, una edad en la que dista mucho de empezar a volverse más externo, como al parecer defienden la mayoría de los investigadores.

En función de todo lo expuesto referido a las tres variables principales del trabajo, y su relación con la edad, formulamos las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 13: No existe una relación directa entre la autoestima y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 14: No existe una relación directa entre la autoeficacia y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 15: Existe una relación directa entre el locus de control interno y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Adicionalmente a estas comprobaciones, y como último de nuestros objetivos, profundizaremos en las cuestiones referidas a la fiabilidad, consistencia interna y validez factorial de los instrumentos utilizados para medir las tres variables fundamentales, autoestima, autoeficacia general y locus de control.





## **CAPITULO 6**

### **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

#### **6.1 Instrumentos de medida**

Aunque los instrumentos utilizados en el presente estudio se han ido nombrando en alguno de los párrafos anteriores, sí conviene volver sobre ellos para que puedan quedar recogidos de una forma más estructurada.

##### **6.1.1 Autoestima**

Para medir los niveles de autoestima se ha utilizado la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989; Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) (ANEXO N° 1).

Se trata de un autoinforme que presenta una medida global de la autoestima. Posee 10 ítems en una escala de respuesta tipo Likert designados para medir las evaluaciones positivas y negativas del encuestado con respecto a uno mismo. Los encuestados indican su nivel de acuerdo en una escala que va de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo), siendo la puntuación mínima de 10 y la máxima de 40.

Para corregir la prueba se hace corresponder una mayor puntuación a una menor autoestima.

La escala RSES es uno de los instrumentos más utilizados en la historia de la psicología (Marsh, Scalas, & Nagengast, 2010).

En España, varios estudios se han llevado a cabo para analizar las propiedades psicométricas de la escala en muestras clínicas (Baños & Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez & Vázquez-Morejón, 2004), muestras de adolescentes (Atienza, Moreno, & Balaguer, 2000; Pastor, Navarro, Tomás, & Oliver, 1997) y adultos (Salgado & Iglesias, 1995).

Para nuestra población objeto de estudio, la publicación que más nos interesa tener como referencia de cara a justificar la elección de dicho instrumento, es el trabajo desarrollado por Martín-Albo et al., (2007). En dicha publicación se traduce la escala al español y se analizan sus propiedades psicométricas. Para ello se utiliza una muestra de

estudiantes universitarios, población que se aproxima bastante a la nuestra. Estos autores no publican en su trabajo la traducción de dicho instrumento, de ahí que se utilice en esta tesis la versión española más contrastada, la de Rosenberg de 1989.

El análisis factorial que realizan los autores mencionados les permite concluir que dicha escala posee una estructura unifactorial, al igual que defiende Bachman y O'Maller (1977) y Rosenberg (1989), midiendo la autoestima a nivel global.

Martín-Albo et al. (2007) muestran que la escala posee niveles satisfactorios de consistencia interna (valores  $\alpha$  de Cronbach de ,85 y ,88 tras las dos administraciones que llevaron a cabo de la prueba) y estabilidad temporal tras un periodo test-retest de cuatro semanas.

Otras publicaciones, como la de Demo (1985) muestran otros resultados también satisfactorios con distintas poblaciones, a saber: una fiabilidad test-retest aceptable (,77), así como una consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) elevada (,89).

Los coeficientes  $\alpha$  son satisfactorios, ya que superan el criterio de ,70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994).

En los trabajos de Baños y Guillén (2000), los resultados que publican acerca de la consistencia interna de la escala ( $\alpha$  de Cronbach de ,83), son idénticos a los obtenidos por Pastor et al. (1997) y prácticamente iguales (,82) a los mostrados por Shapurian, Hojat y Nayerahmadi (1987). Estos datos, así como los referidos al test-retest aportados en su publicación, apoyan rotundamente la fiabilidad de la escala.

Con el fin de seguir avalando el uso de esta herramienta, diremos que en la publicación de McKay et al. (2014), a partir de una muestra conformada por 3.862 estudiantes de secundaria (51,1%,  $n = 1.975$  varones), reclutados a partir de los 38 escuelas secundarias en el área de Belfast, se observó un  $\alpha$  de Cronbach de ,86. Los mencionados autores, proporcionan claras evidencias basadas en las pruebas de ajuste del modelo, cargas de los ítems, fiabilidad y correlaciones con variables externas que avalan la unidimensionalidad de la RSES, carente además, de sesgo de sexo, así como la evaluación de la autoestima a un nivel global.

En función de la literatura consultada acerca de los análisis factoriales realizados sobre la RSES, se ha encontrado una cierta disparidad de interpretaciones a la hora de considerar la escala como unifactorial o bifactorial.

Hay autores que afirman que en la escala de Rosenberg podrían estar existiendo dos subescalas, una que mediría la autoestima positiva, y otra que mediría la autoestima negativa (Carmines & Zeller, 1979; Owens, 1994; Velo & Iglesias, 1995; Warr & Jackson, 1983).

En la primera de las subescalas estarían incluidos los ítems formulados de forma positiva (ítems 1, 3, 4, 7 y 10), y en la segunda, los ítems redactados de forma negativa (ítems 2, 5, 6, 8, 9).

Existen estudios donde se evalúan las subescalas positivas y negativas de forma conjunta, así como por separado. Se ha demostrado que son preferibles los modelos de escala que incluyen las subescalas –positiva y negativa– juntas (Gana, Alaphilippe, & Bailly, 2005; Marsh et al., 2010; Quilty, Oakman, & Risko, 2006; Salgado & Iglesias, 1995; Tomas & Oliver, 1999).

Carmines y Zeller (1979) y Owens (1994), abogan por una consideración global de la escala, a pesar de la agrupación en factores encontrada. Ellos defienden la idea de que no se pierde la medición global de la autoestima por las dos subescalas que encuentran. Estos autores también estarían destacando un componente positivo, al cual se le consideraría autoconfirmación (o autoestima positiva) y un componente negativo denominado autodesprecio (o autoestima negativa).

Martín-Albo et al. (2007), en su adaptación a población española de la escala con estudiantes universitarios, obtuvieron correlaciones positivas y fuertes entre la autoestima medida con dicha escala y cinco dimensiones del autoconcepto. Con estos resultados apoyan en su trabajo el uso de la RSES para evaluar la autoestima a nivel global en el contexto educativo universitario.

Por su uso extendido en innumerables publicaciones sobre autoestima, y por su demostrada fiabilidad y validez (Greenberger, Chen, Dmitrieva, & Farruggia, 2003; Rosenberg, 1965), queda justificado ampliamente el uso de la RSES para evaluar la autoestima en el contexto de las escuelas de negocio.

### 6.1.2 Autoeficacia percibida

La autoeficacia percibida de los individuos ha sido evaluada a través de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) (ANEXO N° 2).

Este cuestionario está compuesto por 10 ítems. A cada ítem se responde en una escala tipo Likert con cuatro alternativas: 1 = incorrecto, 2 = apenas cierto, 3 = más bien cierto, 4 = cierto. La puntuación final oscila entre los 10 y los 40 puntos. La forma de interpretarlo es que a mayor puntuación se le hace corresponder una mayor autoeficacia.

Se han alcanzado una alta consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach), entre ,79 y ,93, en los estudios de Baessler y Schwarzer (1996). La escala además, según se lee en su trabajo, responde a una concepción unidimensional de la variable.

En su adaptación española (Sanjuán et al., 2000) se han obtenido resultados en cuanto a su consistencia de ,87, lo cual, según los autores de la adaptación, es de gran relevancia ya que estamos ante una escala de tan solo 10 ítems.

Los coeficientes  $\alpha$  son satisfactorios, ya que superan el criterio de ,70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994).

Por otro lado, también se han obtenido unas altas correlaciones entre cada ítem y el total de la prueba; algunas incluso más elevadas que las obtenidas por los autores (Baessler & Schwarzer, 1966).

Otros trabajos, como los de Suárez, García y Moreno (2000), muestran cómo, con muestras de distintas nacionalidades (alemanes, costarricenses, etc.), la escala ha mostrado una consistencia interna muy buena (entre ,79 y ,93). En su publicación, describen una muestra de 259 estudiantes universitarios españoles, obteniendo una consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de ,87 y una correlación entre dos mitades de ,88.

A la vista de sus resultados, los autores anteriormente mencionados, manifiestan que la escala tiene una fiabilidad muy adecuada, siendo su capacidad predictiva muy buena, aconsejando su aplicación en estudios sobre rendimiento, salud y procesos emocionales.

Una de las investigaciones más recientes sobre la escala llevada a cabo en población española, publicada por Espada et al. (2012), muestra una consistencia interna también muy elevada ( $\alpha$  de Cronbach de ,89).

Los resultados obtenidos por Baessler y Schwarzer (1966), Cid, Orellana y Barriga, (2010), Grimaldo (2005), Espada et al. (2012), Padilla, Acosta, Guevara, Gómez y González (2006) y Sanjuán et al. (2000) entre muchos otros, defienden que el uso de la escala reporta datos sobre la autoeficacia a nivel global.

En el presente trabajo, al igual que ocurre con la escala de autoestima, poseemos datos que nos ayudarán realizar un análisis de las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia de Baessler y Schwarzer (1996).

### **6.1.3 Locus de control**

El instrumento de medida usado para la variable locus de control fue la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter (1966), en su versión española de Pérez García (1984) (ANEXO N° 3).

Rotter, en su famoso artículo de 1966, ya mencionado en distintos apartados de este trabajo, publicó lo que se considera el primer instrumento elaborado para medir el constructo locus de control. Dicho instrumento se denominó Escala Locus de Control Interno - Externo para Adultos (*Adult Internal-External Locus of Control Scale*).

Rotter y sus colaboradores se basaron en la primera escala de Locus de Control James-Phares (desarrollada por Phares en 1955 y refinada por James en 1957), compuesta por 60 ítems tipo likert. Esta escala estaba constituida por un número de subescalas que evaluaban las expectativas de control de diversas áreas específicas: logro, reconocimiento social, amor y afecto, etc.

A pesar de esta estrecha colaboración entre los dos autores la escala no superó el rigor del análisis factorial, el cual reflejó la existencia de un factor amplio y de un número elevado de pequeños factores.

A raíz de la gran fama que supuso la publicación de la escala de Rotter en su escrito de 1966, se convirtió en uno de los tres trabajos más citados entre los años 1965 y 1975 en el Social Science Citations Index (Lefcourt, 1981).

Posteriormente y después de varios refinamientos, la escala se convirtió en la conocida escala de Locus de Control I-E de Rotter de 23 ítems.

La dimensión que forma esta escala la constituyen dos polos opuestos: el polo interno y el polo externo.

La Escala Internalismo - Externalismo de Rotter (1966), en su versión española de Pérez García (1984), consta de 29 ítems: 23 de ellos (ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29) persiguen evaluar la variable y los otros seis buscan enmascarar el objetivo de la prueba.

Cada ítem está compuesto por dos frases, una referida a las expectativas de control externo y la otra relativa a expectativas de control interno. Se calcula una puntuación total a partir de la suma de ítems contestados en la dirección externa (2A, 3B, 4B, 5B, 6A, 7A, 9A, 10B, 11B, 12B, 13B, 15B, 16A, 17A, 18A, 20A, 21A, 22B, 23A, 25A, 26B, 28B, 29A). De esta manera, la puntuación que se obtiene habla de la parte del locus de control externo.

La puntuación en esta escala puede ir de 0 a 23 puntos. Si la puntuación obtenida en esta escala se encuentra más cerca de 23 que de 0, el locus de control es más externo que interno. Si por el contrario dicha puntuación se encuentra más cerca de 0 que de 23, el locus de control es más interno que externo.

La validez de la escala a través de un análisis sobre la validez de constructo, nos la ofrece la medida de adecuación muestral que indicó la posibilidad de factorización Coeficiente Kaiser- Meyer-Olkin, de correlación entre medidas de ,67 (Brenlla y Vázquez, 2009).

Al hablar de la consistencia interna, Rotter (1966) plantea un  $\alpha$  de Cronbach que va de ,66 a ,76.

A raíz de los trabajos de Rotter en 1966, se han vuelto a estudiar las propiedades psicométricas de la escala, y sus resultados indican valores de consistencia interna de moderados ( $\alpha = ,67$ , Tong & Wang, 2006) a altos ( $\alpha = ,84$  a ,90, Gurin, Gurin, & Morrison,

1978), una estabilidad temporal ( $r = ,43$  a  $,84$ , Hersch & Schiebe, 1967) y evidencias de la estructura dimensional descrita por Rotter (Lange & Tiggeman, 1981; Tong & Wang, 2006).

La Escala Internalismo - Externalismo de Rotter (1966) ha sido y sigue siendo el instrumento de media preferido para medir la dimensión locus de control (Furnham, 1993; Holland, Geraghty, & Shah, 2010; Lefcourt, 1991; Sanjuán, Pérez García, & Bermúdez, 2000; Spector, 1988).

El resultado final de la escala informa sobre la autoeficacia a nivel global (Ferrando, Demestre, Anguiano-Carrasco, & Chico, 2011; Marsh & Richards, 1987; Pérez, 1984; Rotter, 1966, 1975).

Algunos autores han encontrado en sus análisis la existencia de dos (Cherlin & Bourque, 1974; Mirels, 1970; Reid & Ware, 1973; Viney, 1974), tres (Schlegel & Crawford, 1976) o cuatro factores dentro de la escala (Pérez, 1984).

Ferrando et al. (2011), en un detallado trabajo sobre el funcionamiento y propiedades de medida con 1.299 estudiantes universitarios, comentan que a pesar de la cantidad de análisis factoriales a los que se ha sometido la escala (Furnham, 1993; Lefcourt, 1982, 1991; Marsh & Richards, 1987), la utilidad de separar las subescalas no es recomendable ya que caen en un gran error de medida (Lefcourt, 1991).

Ferrando et al. (2011) defienden la idea de que la escala mide un gran factor general: el locus de control. Dicen que se trata de un factor de banda ancha que se identifica con claridad, justificando además, el uso de la puntuación total basada en el cómputo general de los ítems. Se trata pues según ellos, de un buen predictor general, pudiéndose utilizar sus resultados para análisis de correlación.

Qué duda cabe que al poder recoger datos actuales con la escala de Rotter, podremos contrastar las propiedades psicométricas del instrumento.

#### **6.1.4 Rendimiento académico**

El rendimiento académico se va a evaluar en función de la calificación final que el alumno obtiene en una asignatura del primer cuatrimestre (Comportamiento



Organizacional), ubicada dentro del programa de postgrado en dirección de empresas, MBA o MIM, de la escuela de negocios Instituto de Empresa Business School.

Esta calificación final es una media ponderada que realiza el profesor correspondiente en función de tres factores:

- Su participación y contribución en clase. Es el 35% de la nota final. En este aspecto se tiene en cuenta más la calidad que la cantidad de participación. La calidad significa: impacto de sus comentarios realizados durante las clases en el pensamiento de los compañeros, profundidad y rigor en el diagnóstico de los problemas, críticas constructivas de otras aportaciones, comentarios que integren otras partes del curso, claridad y concreción en las presentaciones. Se puntuará en una escala del 1 al 10, siendo el 10 la mejor calificación.

La participación en clase se torna en una forma de evaluación importante, dado que en opinión de Flores (1995) el no ser asertivo y participar en los debates surgidos en el aula, o lo que viene a ser lo mismo, el hecho de que las personas no expresen sus sentimientos, necesidades u opiniones, puede estar originado por el hecho de que las personas, en este caso los alumnos, piensen que el control de su vida está regido por fuerzas externas. En esta misma línea, lo comentado difícilmente puede suceder con las personas que tienen una orientación al control interno, así como una autoestima y autoeficacia elevada, dado que según el autor suelen ser más asertivos, es decir, son capaces de hacerse valer dentro del aula.

- Un informe sobre la resolución de un caso práctico (grupo obligatorio). Es el 25% de la nota final. Este informe es realizado por cada uno de los distintos equipos en los que la dirección del programa MBA o MIM divide a los alumnos de cada una de las secciones. Puede haber equipos de 6 o de 7 personas. Cada miembro del equipo recibe la misma calificación obtenida por su equipo en este informe. Se puntuará en una escala del 1 al 10, siendo el 10 la mejor calificación.
- Un informe sobre la resolución de otro caso práctico (grupo voluntario). Dará como resultado el 40% de la calificación final del alumno. En este caso los equipos no los conforma la dirección del programa. Se les dice a los alumnos que pueden realizar el informe sobre el caso que se les entrega con la persona

que deseen, ya sea de su equipo de trabajo habitual u otra persona de otro equipo de su misma clase. El número máximo de integrantes del equipo es de 4 personas. Se pueden crear equipos de 4, 3 o 2 personas. Se puede incluso realizar el informe de forma individual. Se puntuará en una escala del 1 al 10, siendo el 10 la mejor calificación.

La evaluación a través de informes sobre casos prácticos tiene su fundamento en la idea de que la enseñanza no sólo implica la asimilación de contenidos, sino también el desarrollo de las capacidades y las actitudes personales de cada alumno.

En opinión de Izquierdo (1999), no se entiende una verdadera enseñanza ni un buen rendimiento académico, si no se desarrolla a los alumnos en la habilidad de pensar, de expresarse de una forma oral y escrita, en el fomento de la creatividad y el sentido crítico, así como la curiosidad intelectual.

En resumen, el desarrollo del alumno debe ser integral, dejando a un lado la evaluación pura, clásica y sin sentido, la cual reduciría a los alumnos a jugadores del famoso juego de mesa Trivial Pursuit<sup>TM</sup>.

Algunos alumnos participantes en este estudio, los pertenecientes al grupo de formación a la alta dirección: Advanced Management Program (AMP) y Programas Superiores para la Dirección General (PSDG), por las características del programa que cursan, no recibieron evaluación alguna (no se evalúa en ningún sentido a la alta dirección en los programas de formación que cursan). Sin embargo, sus datos sí formaron parte de los análisis estadísticos referidos a la fiabilidad, consistencia interna y validez factorial de las escalas y cuestionarios utilizados.

## **6.2 Descripción de la población y selección de la muestra**

El presente trabajo tiene como objetivo extrapolar los resultados obtenidos al mayor número de contextos académicos e incluso laborales, con el fin de que el rendimiento académico de los alumnos y el desempeño de los profesionales se vea incrementado y mejorado.

Por distintos contextos académicos entendemos no sólo al ámbito de las escuelas de negocio (objeto de la presente tesis), sino que también nos estamos refiriendo a otros

niveles académicos como colegios, institutos, universidades, e incluso a la formación a trabajadores en activo.

Para poder generalizar los datos obtenidos en el estudio al ámbito de las escuelas de negocio, el estudio se llevó a cabo con alumnos del Instituto de Empresa Business School (IE Business School), una de las 10 principales escuelas de negocio del mundo.

IE Business School, por la calidad de sus programas master y de executive education, está reconocida entre las mejores escuelas de negocio del mundo en *rankings* elaborados por distintos organismos internacionales independientes, tales como: Financial Times<sup>1</sup>, BusinessWeek<sup>2</sup>, Forbes<sup>3</sup>, The Economist<sup>4</sup>, Aspen Institute<sup>5</sup> o América Economía<sup>6</sup> (Tabla 1).

---

<sup>1</sup> <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/rankings>

<sup>2</sup> <http://www.bloomberg.com/bschools/rankings/>

<sup>3</sup> <http://www.forbes.com/business-schools/list/>

<sup>4</sup> <http://www.economist.com/whichmba/full-time-mba-ranking>










<sup>5</sup> <http://www.aspeninstitute.org/search/content/ranking%20business%20school>

<sup>6</sup> <http://rankings.americaeconomia.com/mba2015/>

Tabla 1.<sup>7</sup>

Ranking del IE Business School según distintos organismos independientes

**RANKINGS**

• European Business Schools	3° en Europa		Diciembre, 2014
• Online MBA	1° del mundo		Marzo, 2014
• Masters in Finance	5° del mundo		Junio, 2014
• MBAs	4° en Europa, 12° del mundo		Enero, 2015
• Masters in Management	9° del mundo		Septiembre, 2014
• Executive MBAs	13° del mundo		Octubre, 2014
• Distance Learning - Executive MBAs	1° del mundo		Febrero, 2010
• Executive MBAs	2° del mundo		Julio, 2013
• Escuelas de Negocios no estadounidenses	2° del mundo		Noviembre, 2014
• Executive MBA Programs	7° del mundo		Noviembre, 2013
• MBAs	1° del mundo		Septiembre, 2009
• Master in Finance	1° obtención de un trabajo en banca de inversión		Agosto 2014
• MBAs de Escuelas no estadounidenses	5° del mundo		Octubre, 2014
• MBAs	4° del mundo		Mayo, 2014
• Business Schools	1° en Europa, 3° del mundo		Septiembre, 2011
• Distance Online MBA	1° del mundo		Enero, 2014

El IE Business School, según se puede leer en su página web<sup>8</sup>, es “una institución internacional fundada en 1973, dedicada a la formación de la élite empresarial con un enfoque global, carácter emprendedor y espíritu humanista”.

El IE Business School tiene un campus urbano en Madrid y cuenta con un claustro integrado por más de 500 profesores, 120 de ellos a tiempo completo que, actualmente, imparten clases a alumnos de más de 100 países en titulaciones universitarias

<sup>7</sup> Fuente y elaboración IE Business School

<sup>8</sup> [www.ie.edu](http://www.ie.edu)

(a través de IE University), programas master, de doctorado y formación a ejecutivos (desde el área de Executive Education). La plataforma de antiguos alumnos de IE Business School está presente en más de 100 países. Cada año pasan por sus aulas alrededor de 2.000 alumnos

IE Business School promueve la investigación y la enseñanza multidisciplinar e integrada, orientada siempre hacia el mercado donde sus alumnos utilizan metodologías innovadoras de aprendizaje combinado, online y presencial.

IE Business School está acreditada por The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), The Association of MBAs (AMBA) y EQUIS - EFMD Quality Improvement System, tres de las más altos organismos a nivel mundial, encargados de garantizar una calidad excelente en la enseñanza de temas relacionados con la dirección de empresas y el *management*.

La actividad de IE Business School es la de ofrecer programas para profesionales jóvenes, profesionales senior y ejecutivos, diseñados para satisfacer sus intereses y necesidades, así como las demandas del mercado.

Aporta un modelo de educación superior mediante el aprovechamiento de las mejores tradiciones. Este modelo de aprendizaje pone a los estudiantes en el centro, es eminentemente práctica y asegura que adquieran no sólo el conocimiento técnico, sino también la mentalidad y las habilidades interpersonales que son esenciales para un líder de éxito. Este es el caso para todos los programas, independientemente de su enfoque: la gestión, la investigación de mercados, el derecho, las comunicaciones o la arquitectura, entre muchos otros.

IE Business School ha concedido el título MBA Honoris Causa (Master in Business Administration Honoris Causa) a personalidades del mundo empresarial e institucional tan importantes como: Luciano Benetton, Bill Gates, Reuben Mark, Michael Treschow, Jacques Santer, Romano Prodi, Sergey Brin, Larry Page, Craig R. Barret y Emilio Azcárraga, etc.

Alumnos y profesores de IE Business School han sido galardonados a lo largo de los años con premios y distinciones por su excelencia docente y académica.

Entre otros, han recibido premios como el Best MBA Student de la Association of MBAs (AMBA), el Innovation Challenge de Thunderbird, el Freshfields-Best European Lawyer, la European Case Writing Competition de EFMD, el Cerebration de National University of Singapore, etc.

Los estudios que promueve el IE Business School, los cuales daremos información más detalla un poco más adelante, forman parte de la categoría de los denominados programas de postgrado, tales como Master in Management (MIM), Master in Business Administration (MBA) y Executive Master in Business Administration (EMBA), Masters en Finanzas (MIF), Doctorados y programas de Executive Education, entre otros.

En función de la literatura consultada, y dada la escasez de resultados y publicaciones de las variables objeto del presente trabajo en el ámbito de las escuelas de negocio, el IE Business School es el marco perfecto para poder poner a prueba las hipótesis referidas a las mismas.

Una vez razonado el porqué de la elección de IE Business School como la escuela de negocios sobre la que se centra la presente investigación, corresponde ahora realizar la descripción de la población objeto del trabajo.

En términos generales, la mayoría de las escuelas de negocio estructuran sus distintos programas de formación de postgrado en cuatro niveles: recién titulados universitarios sin experiencia laboral, titulados universitarios con experiencia laboral, ejecutivos y directivos con titulación universitaria, y formación a la alta dirección.

En el IE Business School estos planes de formación están representados, entre otros, por los siguientes programas:

- Recién titulados universitarios sin experiencia laboral: programa Master in Management (MIM).
- Titulados universitarios con experiencia laboral: programas International Master in Business Administration (IMBA) y Master in Business Administration Part Time (MBAP).
- Ejecutivos y directivos con titulación universitaria: programa Executive Master in Business Administration, en sus dos versiones: EMBA y EMBAQ. La única diferencia entre los dos programas es que el EMBA tiene una cadencia de clases

semanal y en el EMBAQ la cadencia es quincenal (alargándose por tanto el periodo formativo).

- Formación a la alta dirección: Advanced Management Program (AMP) y Programas Superiores para la Dirección General (PSDG).

Los programas arriba mencionados van a ser los escogidos para el presente trabajo, al ser representativos de cada uno de los niveles de formación en el IE Business School, así como en la mayor parte de las escuelas de negocio a nivel nacional y mundial.

Todos ellos tienen un carácter de formación presencial al 100%, y la asistencia a las sesiones de formación es obligatoria.

Pasamos a describir brevemente la composición del programa y alumnado de cada uno de los programas<sup>9</sup>:

### **PROGRAMA MIM (*Master in Management*)**

Programa dirigido a alumnos recién titulados por alguna universidad nacional o internacional.

No es necesario poseer experiencia laboral alguna para cursar este programa, ahora bien, el candidato debe superar el GMAT (*Graduate Management Admission Test*), una prueba estándar que evalúa los conocimientos del futuro alumno en matemáticas, lengua y escritura analítica.

Es una prueba estandarizada en inglés que las escuelas de negocio utilizan como uno de los criterios de selección para aceptar alumnos en programas de postgrado. La puntuación resultante oscila entre los 200 y los 800 puntos.

La puntuación media de los últimos 5 años de los alumnos matriculados en el programa MIM del IE Business School en esta prueba es de 660 puntos.

Estos mismos alumnos, según información proporcionada por la dirección del programa MIM, hablan una media de 3 idiomas y poseen una edad media de 23,4 años.

Los estudios cursados por los alumnos son variados, primando los que se refieren a la Administración y Dirección de Empresas (Figura 1).

---

<sup>9</sup> Fuente: [www.ie.edu](http://www.ie.edu)

Su experiencia profesional también es variada, sobresaliendo el área de desarrollo de negocio, gráficamente representado por la Figura 2.

Figura 1<sup>10</sup>

Estudios cursados de los alumnos MIM durante los 5 últimos años



<sup>10</sup> Fuente: IE Business School, elaboración propia



Figura 2<sup>11</sup>

Experiencia profesional de los alumnos MIM durante los 5 últimos años



La nacionalidad de los estudiantes, según la misma fuente de información, es muy diversa, y con un marcado carácter internacional (Figura 3).

Figura 3<sup>12</sup>

Nacionalidad de los alumnos MIM durante los 5 últimos años.



<sup>11</sup> Fuente: IE Business School, elaboración propia

<sup>12</sup> Fuente: IE Business School, elaboración propia

Las principales asignaturas cursadas durante dicho programa son las siguientes: Contabilidad Financiera, Marketing, Comportamiento Organizacional, Métodos Cuantitativos, Finanzas Corporativas, Pensamiento Crítico para la Gestión Empresarial, Estrategia de Carrera, Contabilidad de Gestión, Gestión Emprendedora, etc.

**PROGRAMA IMBA – MBAP (*International Master in Business Administration - Master in Business Administration Part Time*)**

Programa dirigido a alumnos titulados por alguna universidad nacional o internacional y con al menos 5 años de experiencia laboral.

También debe haber superado el GMAT.

La edad media es de 28,6 años, y el 73% son varones.

Los estudios cursados por los alumnos son variados, sobresalen los referidos a Ingeniería y Ciencias Económicas y Empresariales (Figura 4).

Figura 4<sup>13</sup>

Estudios cursados de los alumnos IMBA - MBAP durante los 5 últimos años



<sup>13</sup> Fuente: IE Business School, elaboración propia

Los alumnos son de entre 10 y 15 nacionalidades, siendo el 90% de alumnos de nacionalidad distinta a la española (Figura 5).

Figura 5<sup>14</sup>

Nacionalidad de los alumnos IMBA - MBAP durante los 5 últimos años.



Las principales asignaturas cursadas durante dicho programa son las siguientes: Gestión Emprendedora, Contabilidad Financiera, Economía Empresarial, Toma de Decisiones en Gestión, Contabilidad de Gestión, Finanzas Corporativas, Gestión de Marketing, Comportamiento Organizacional, Estrategia, Gestión de Operaciones, Innovación en un Mundo Digital, Pensamiento Crítico y Decisión, Empresa, Gobierno y Sociedad, etc.

### **PROGRAMA EMBA (Executive Master in Business Administration)**

Programa dirigido a alumnos titulados por alguna universidad nacional o internacional y con al menos 7 años de experiencia laboral en puestos directivos. También deben haber superado el GMAT.

---

<sup>14</sup> Fuente: IE Business School, elaboración propia

Los alumnos son de entre 5 y 10 nacionalidades, siendo el 40% de alumnos de nacionalidad distinta a la española.

La edad media es de 32 años, y el 30% son mujeres.

La experiencia profesional es variada y fragmentada, si la comparamos con los alumnos de los anteriores programas.

El área de las nuevas tecnologías y la consultoría parecen ser las áreas profesionales más abundantes (Figura 6).

Figura 6<sup>15</sup>

Experiencia profesional de los alumnos EMBA durante los 5 últimos años

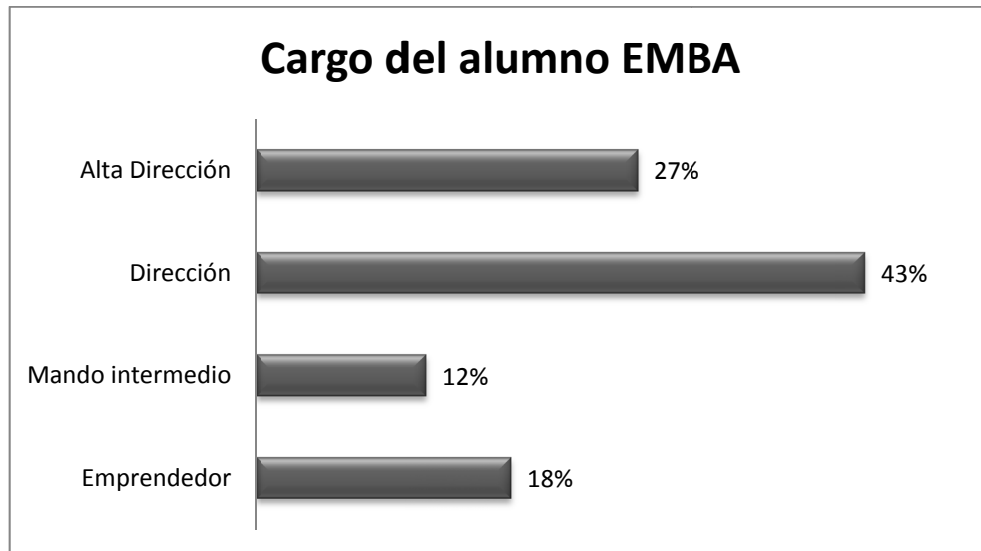


Los cargos que ostentan los asistentes al programa EMBA al iniciar el periodo de formación se agrupan mayoritariamente en puestos de Dirección o Alta Dirección (Figura 7).

<sup>15</sup> Fuente: IE Business School, elaboración propia

Figura 7<sup>16</sup>

Cargo de los alumnos EMBA durante los 5 últimos años.



Las principales asignaturas cursadas durante dicho programa son las siguientes: Contabilidad Financiera, Entorno Económico y Análisis de Países, Dirección de Marketing, Sistemas de Información, Comportamiento Organizacional, Comunicación Estratégica, Contabilidad de Gestión, Estrategia Competitiva y Corporativa, Dirección Financiera, Dirección de Operaciones, etc.

#### **AMP (Advanced Management Program) y Programas Superiores para la Dirección General (PSDG)**

Programas dirigidos a alumnos titulados por alguna universidad nacional o internacional y con al menos 10 años de experiencia laboral en puestos de alta dirección. A estos alumnos no se les pide haber superado el GMAT.

Los programas AMP y PSDG se imparten por toda la geografía española distribuidos por comunidades autónomas y provincias (Madrid, Zaragoza, Murcia, Galicia,

<sup>16</sup> Fuente: IE Business School, elaboración propia

Baleares, etc.). A estos programas acuden personas próximas al lugar de impartición interesados en formarse en temas relacionados con el management.

Hay que decir que los asistentes a dichos programas acuden a ella con la intención de acercarse a las nuevas tendencias en cuestión de dirección de empresas. Son hombres y mujeres que ya poseen una amplia formación y experiencia que tan solo precisan de, en algunos casos un recordatorio, y en otros, de una actualización sobre algunos conceptos clave sobre la dirección empresarial.

Los alumnos son mayoritariamente de nacionalidad española, su edad media es de 45 años. El 35% son mujeres.

Su experiencia es la más diversa de todos los programas del IE Business School (Figura 8).

El cargo mas habitual del asistente al programa AMP y PSDG es de Director de Unidad de Negocio, destacando también el profesional independiente o dueño de su propia empresa o negocio (Figura 9).

(Figura 8)<sup>17</sup>

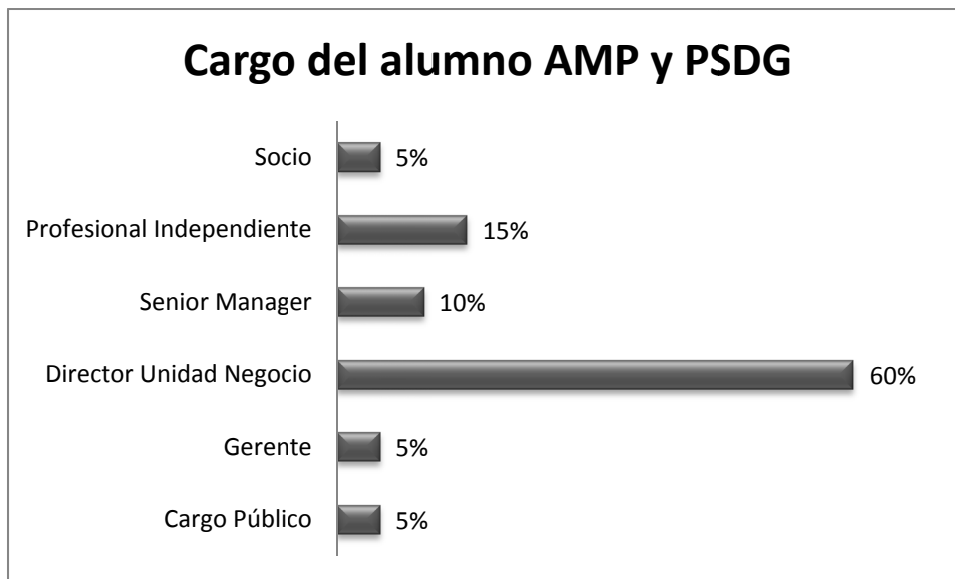
Experiencia profesional de los alumnos del AMP y PSDG durante los 5 últimos años



<sup>17</sup> Fuente: IE Business School, elaboración propia

Figura 9<sup>18</sup>

Cargo de los alumnos AMP y PSDG durante los 5 últimos años.



Las principales asignaturas cursadas durante dichos programas son las siguientes: Desarrollo de Visión Estratégica Global, Análisis Macro Económico, Análisis Contable desde la perspectiva de la Alta Dirección, Diseño de Estrategias Competitivas y Corporativas, Diseño de Modelos de Negocio, Creatividad, Innovación y Gestión del Cambio en la Organización, Marketing Estratégico y Marketing Digital, Finanzas Corporativas, Control de Gestión, Dirección Estratégica de Recursos Humanos, Liderazgo Organizacional, Gestión de Equipos de Alto Rendimiento, Negociación y Mediación, etc.

La descripción de las características de los programas de postgrado, así como la de sus participantes sirve, dada su diversidad en todos los sentidos, para reforzar la elección de la escuela de negocios IE Business School y a sus alumnos como el marco ideal para realizar la recogida de datos y posterior análisis del presente estudio.

---

<sup>18</sup> Fuente: IE Business School, elaboración propia

### 6.3 Procedimiento y recogida de datos

El proceso de recogida de los datos se realizó entre los meses de febrero de 2011 y febrero de 2015.

Para que la muestra de población objeto de este estudio pudiera contestar a los cuestionarios de autoestima, autoeficacia y locus de control seleccionados para nuestro análisis de una manera rápida y ágil, se les proporcionó un enlace web en el que, tras introducir un usuario y una contraseña, se les daba paso a una breve explicación del objeto de la actividad que se disponía a realizar el alumno, pidiéndole además consentimiento (según rige la ley española, ley orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal<sup>19</sup>) para el uso de los datos obtenidos al completar cada uno de los ítems de cada cuestionario.

Las pantallas que dan la bienvenida a los cuestionarios e informan de todo ello se pueden apreciar en la Figura 10 para la Escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1989), Figura 11 para la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (Baessler & Schwarzer, 1996) y la Figura 12 para la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter (1966), en su versión española de Pérez (1984).

Con el fin de evitar en lo posible el efecto de deseabilidad social, los participantes en este estudio fueron informados de que su participación era voluntaria y que la información allí arrojada sería manejada con el más alto grado de confidencialidad. Se les pidió por ello que respondieran lo más honestamente posible.

---

<sup>19</sup> BOE» núm. 298, de 14 de diciembre de 1999, páginas 43088 a 43099



Figura 10<sup>20</sup>

### Ventana de bienvenida a la Escala de Autoestima de Rosenberg

**CUESTIONARIO**

Lea las siguientes afirmaciones y conteste marcando la opción de la columna que mejor refleje su grado de acuerdo con ellas.

<input type="radio"/> 1. Muy de acuerdo	<input type="radio"/> 2. De acuerdo	<input type="radio"/> 3. No estoy de acuerdo	<input type="radio"/> 4. Muy en desacuerdo		1	2	3	4
En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A veces pienso que no sirvo para nada					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo tener varias cualidades buenas					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo hacer las cosas tan bien como los demás					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A veces me siento realmente inútil					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siento que soy una persona digna de respeto					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desearía sentir más respeto por mí mismo/a					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me inclino a pensar que en conjunto soy una persona buena					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asumo una actitud positiva hacia mí mismo/a					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bienvenido al cuestionario RSE. Nos gustaría que con sus respuestas, además de poder obtener información valiosa para usted, colaborara con alguna de las investigaciones a nivel académico que se están realizando en IE Business School.

- Si no quiere colaborar pulse directamente en [Ir al cuestionario](#). Accederá con normalidad al cuestionario y a los resultados.
- Si está de acuerdo en ceder sus datos con el propósito meramente investigador, pulse [aquí](#). Le garantizamos que serán tratados con la más absoluta confidencialidad. Posteriormente podrá responder al cuestionario con normalidad.

Figura 11<sup>21</sup>

### Ventana de bienvenida a la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer

**CUESTIONARIO**

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre su actuación ante distintas situaciones. Conteste marcando la opción de la columna que mejor corresponda a su preferencia:

<input type="radio"/> 1. Incorrecto	<input type="radio"/> 2. Apenas cierto	<input type="radio"/> 3. Más bien cierto	<input type="radio"/> 4. Cierto		1	2	3	4
Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me es fácil persistir en lo que me he comprometido a hacer					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo confianza en que podría manejar cualquier situación					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gracias a mis cualidades y recursos puedo hacer frente a cualquier problema					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando me encuentro en dificultades necesito ayuda de los demás					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Venga lo que venga, por lo general puedo resolver la mayoría de los problemas					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo resolver la mayoría de los problemas que se me presentan					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si me encuentro en una situación difícil, puedo encontrar la manera de salir de ella					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al hacer frente a un problema, generalmente me siento seguro/a					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bienvenido al cuestionario EAG. Nos gustaría que con sus respuestas, además de poder obtener información valiosa para usted, colaborara con alguna de las investigaciones a nivel académico que se están realizando en IE Business School.

- Si no quiere colaborar pulse directamente en [Ir al cuestionario](#). Accederá con normalidad al cuestionario y a los resultados.
- Si está de acuerdo en ceder sus datos con el propósito meramente investigador, pulse [aquí](#). Le garantizamos que serán tratados con la más absoluta confidencialidad. Posteriormente podrá responder al cuestionario con normalidad.

<sup>20</sup> Fuente: Elaboración propia

<sup>21</sup> Fuente: Elaboración propia

Figura 12<sup>22</sup>

### Ventana de bienvenida a la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter

**CUESTIONARIO**

A continuación encontrará una serie de 29 enunciados. Elija el que más se adecúe a su forma de pensar pulsando en A o B.  
Ninguna respuesta es correcta o incorrecta.

1	Los niños se meten en líos porque sus padres les castigan demasiado. Hoy en día, el problema con la mayoría de los niños es que sus padres son demasiado blandos con ellos.	A B
2	Muchas de las cosas desagradables en la vida de las personas son, en parte, debidas a la mala suerte. Los infortunios de la gente son...	A B
3	Una de las principales razones... Siempre habrá guerras, por mu...	A B
4	A la larga, la gente logra el resp... Por desgracia, los méritos de ur...	A B
5	La idea de que los profesores s... La mayoría de los estudiantes m... accidentales.	A B
6	Sin apoyo suficiente, uno no pue... La gente capaz que no logra ser líder, es porque no ha aprovechado las oportunidades que ha tenido.	A B

Bienvenido al cuestionario LOCUS. Nos gustaría que con sus respuestas, además de poder obtener información valiosa para usted, colaborara con alguna de las investigaciones a nivel académico que se están realizando en IE Business School.

- Si no quiere colaborar pulse directamente en [Ir al cuestionario](#). Accederá con normalidad al cuestionario y a los resultados.
- Si está de acuerdo en ceder sus datos con el propósito meramente investigador, pulse [aquí](#). Le garantizamos que serán tratados con la más absoluta confidencialidad. Posteriormente podrá responder al cuestionario con normalidad.

Para contestar a cada uno de los cuestionarios no había límite de tiempo.

En todo momento se proporcionó la ayuda necesaria durante el proceso, asegurándose además, de que los participantes que finalmente accedía a colaborar con el estudio, habían completado los cuestionarios correctamente.

La evaluación del rendimiento académico se llevó a cabo por parte del profesor encargado del desarrollo de una de las asignaturas del programa MBA y MIM según lo expresado en el apartado anterior.

## 6.4 Participantes

Todos los participantes son alumnos de los programas de formación del Instituto de Empresa Business School. La justificación de la elección de la muestra ya se ha comentado en el apartado anterior.

Ya se describió también en otro apartado que el proceso de recogida de los datos se realizó entre los meses de febrero de 2011 y febrero de 2015.

<sup>22</sup> Fuente: Elaboración propia

Dado que los datos fueron recogidos entre esas dos fechas, las ediciones de los programas objeto de estudio se fueron sucediendo, estudiando y catalogando, en función de cada uno de los cuatros niveles de formación descritos en el apartado anterior:

1. Recién titulados universitarios sin experiencia laboral: programa Master in Management (MIM).

- MIM Edición de Marzo 2012.
- MIM Edición de Septiembre 2012.
- MIM Edición de Octubre 2013.
- MIM Edición de Febrero 2015.

2. Titulados universitarios con experiencia laboral: programas International Master in Business Administration (IMBA) y Master in Business Administration Part Time (MBAP).

- MBAP Edición de Febrero 2011.
- MBAP Edición de Octubre 2011.
- MBAP Edición de Febrero 2012.

3. Ejecutivos y directivos con titulación universitaria: programa Executive Master in Business Administration, en sus dos versiones: EMBA y EMBAQ.

- EMBA Edición de Octubre 2011.
- EMBA Edición de Noviembre 2013.
- EMBA Edición de Noviembre 2014.
- EMBAQ Edición de Mayo 2011.
- EMBAQ Edición de Mayo 2013.
- EMBAQ Edición de Noviembre 2013

4. Formación a la alta dirección: Advanced Management Program (AMP) y Programas Superiores para la Dirección General (PSDG).

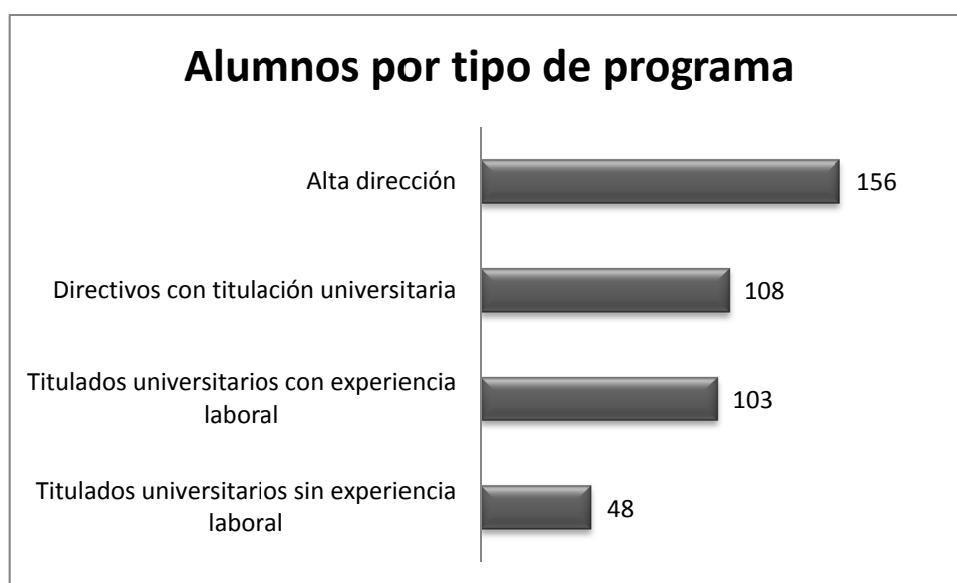
- AMP Castilla y León Edición de Noviembre 2012.
- AMP Castilla y León Edición de Noviembre 2013.
- AMP Castilla y León Edición de Noviembre 2014.

- AMP Madrid Edición de Marzo 2013.
- AMP Madrid Edición de Marzo 2014.
- AMP Madrid Edición de Enero 2015.
- AMP Madrid Edición de Marzo 2015.
- AMP Murcia Edición de Febrero 2015.
- AMP Zaragoza Edición de Mayo 2012.
- AMP Zaragoza Edición de Febrero 2015.
- AMP Asturias Edición de Diciembre 2013.
- AMP Canarias Edición de Febrero 2011.
- AMP Canarias Edición de Noviembre 2011.
- AMP Galicia Edición de Marzo 2012
- AMP Galicia Edición de Marzo 2013
- AMP Galicia Edición de Marzo 2015
- PSDG Palma de Mallorca Edición de Abril 2013
- PSDG Palma de Mallorca Edición de Noviembre 2014

En la figura 13 se puede consultar la distribución de los alumnos en función de estos cuatro niveles de formación en los que se clasifican los programas que cursan.

Figura 13

Número de alumnos por tipo de programa<sup>23</sup>



Inicialmente se recogieron datos de 415 sujetos, de los cuáles 10 fueron eliminados por no tener datos suficientes para su análisis. De los 405 sujetos restantes 150 eran mujeres (37,0% del total de la muestra). La edad de los participantes osciló entre 22 y 80 años ( $M = 34,56$ ;  $DT = 7,58$ ).

Del total, 16 sujetos (4%) tenían la titulación de diplomado, 331 la de licenciado (81,7%) y los restantes 58 la titulación de doctor (14,3%).

La tabla 2 muestra la distribución de la muestra tomada en función de la titulación académica de los alumnos.

---

<sup>23</sup>Fuente: Elaboración propia

Tabla 2<sup>24</sup>

Distribución de la muestra en función de la titulación de los alumnos.

<b>CC. Socio-Jurídicas</b>		
Administración y Dirección de Empresas		89
Económicas y Empresariales		53
Derecho		24
Marketing		9
Psicología		6
Publicidad y Relaciones Públicas		4
Turismo		4
Biblioteconomía y Documentación		2
Sociología		2
Investigación y Técnicas de Mercado		2
Relaciones Laborales		2
Business Innovation and Management		2
Periodismo		2
Psicopedagogía		1
Magisterio		1
Dirección Hotelera Internacional		1
Oficial de la Armada Española		1
	Total	205
<b>EE. Técnicas</b>		
Ingeniería Industrial		53
Ingeniería Informática		17
Ingeniería en Telecomunicaciones		17
Ingeniería de Caminos		15
Ingeniería Técnica Industrial		13
Ingeniería Aeronáutica		8
Arquitectura		7
Ingeniería Agrícola		4
Ingeniería Naval		3
Ingeniería Técnica Informática		2
Ingeniería de Minas		2
Ingeniería Civil		2
Ingeniería de Montes		1
	Total	144
<b>Humanidades</b>		
Filología Inglesa		3
Filología Hispánica		1
	Total	4

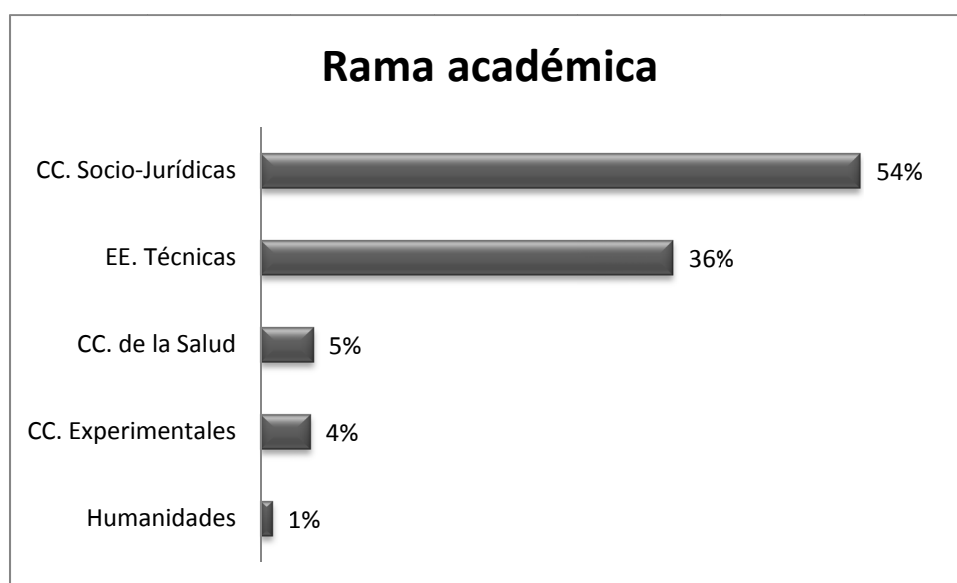
<sup>24</sup> Fuente: Elaboración propia

<b>CC. de la Salud</b>		
Medicina		6
Farmacia		5
Veterinaria		5
Enfermería		1
Odontología		1
Total		18
<b>CC. Experimentales</b>		
Químicas		8
CC. Ambientales		2
Bioquímica		2
Físicas		2
Biología		1
Geología		1
Matemáticas		1
Total		17
<b>TOTAL</b>		<b>388</b>

En la figura 14 se puede observar cómo se distribuye la muestra en función de la rama académica de sus estudios

Figura 14<sup>25</sup>

Distribución de la muestra por rama académica



<sup>25</sup> Fuente: Elaboración propia

En el momento de completar los cuestionarios, 346 sujetos estaban trabajando (un 85,4%). De estos, 302 (un 87,3% de los trabajadores) trabajaban por cuenta ajena y únicamente 44 (el 12,7%) por cuenta propia. El tamaño de la empresa a la que pertenecían las personas en activo fue de 0 a 50 empleados en 68 casos (19,7%), de 51 a 500 empleados en 110 casos (31,8%) y de más de 500 empleados en 168 casos (48,6%).

La Tabla 3 describe el sector de la empresa en el que trabajan estos sujetos. En un caso no se dispone de este dato.

Tabla 3<sup>26</sup>

Sector de la empresa en el que trabajan los sujetos

	n	%
Alta tecnología	22	6,4
Construcción	55	15,9
Consultoría	30	8,7
Distribución y transporte	19	5,5
Energía/Minas	32	9,2
Farmacéutico/salud	10	2,9
Financiero	24	6,9
Industria	24	6,9
Sector público	48	13,9
Seguros	10	2,9
Servicios	20	5,8
Telecomunicaciones	33	9,5
Otros	18	5,2
Total	345	99,7

<sup>26</sup> Fuente: Elaboración propia



Además, del total de sujetos trabajadores 260 (un 75,4% de los casos válidos, ya que no se dispone de este dato en un caso) tenían personas a su cargo. El número de personas a cargo osciló entre 1 y 2000 ( $M = 29,55$ ;  $DT = 131,34$ ;  $Mdn = 7$ ; amplitud intercuartil = 17).

La Tabla 4 muestra el cargo que ostentaban los sujetos que trabajan en el momento de rellenar los cuestionarios (en frecuencia absoluta y porcentaje de casos válidos; no se dispone del dato para uno de los sujetos).

Tabla 4<sup>27</sup>

Cargo que ostentan los sujetos

	n	%
Técnico junior	8	2,3
Técnico senior	81	23,5
Supervisor	34	9,9
Gerente	97	28,1
Director	97	28,1
Alta dirección	28	8,1
Total	345	100

<sup>27</sup> Fuente: Elaboración propia

## **CAPITULO 7**

### **ANÁLISIS DE DATOS**

#### **7.1 Estadísticos descriptivos**

Las variables categóricas se describen mediante la frecuencia absoluta y relativa (expresada en porcentaje) para cada categoría. Las variables cuantitativas se describen mediante la media y la desviación típica, añadiendo la mediana y el rango intercuartílico en caso de asimetría de la distribución. Las variables sociodemográficas quedan descritas en el apartado de *Participantes*, y el resto de variables en sus apartados correspondientes dentro de la sección sobre *Resultados*.

#### **7.2 Propiedades psicométricas de los cuestionarios**

Se estimará la validez de los tres cuestionarios (Escala de Autoestima de Rosenberg, Escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer, Escala Internalismo - Externalismo de Rotter) para la muestra obtenida.

Se calculará la validez de constructo factorial de cada instrumento (mediante el método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados y rotación oblicua Promax) y se estudiará la correlación entre los totales de cada uno de ellos como indicador de validez divergente.

La consistencia interna de cada instrumento se estimará mediante el alfa de Cronbach.

La fiabilidad se calculará mediante el método de las dos mitades y la fórmula de Spearman-Brown, después de ordenar los ítems por su fuerza de atracción, es decir, mediante su media.

Para todos los análisis se utilizará SPSS versión 20.

### 7.3 Análisis inferencial de las hipótesis

Se utilizará la prueba  $t$  de Student para una muestra para contrastar las hipótesis 1, 2 y 3:

*Hipótesis 1: Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un nivel de autoestima superior a la media.*

*Hipótesis 2: Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un nivel de autoeficacia superior a la media.*

*Hipótesis 3: Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un locus de control interno superior a la media.*

Se utilizará la correlación de Pearson para las hipótesis 4 a 9:

*Hipótesis 4: Existe una relación directa entre la autoestima y la autoeficacia en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 5: Existe una relación directa entre la autoestima y el locus de control interno en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 6: Existe una relación directa entre el locus de control interno y la autoeficacia en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 7: Existe una relación directa entre la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 8: Existe una relación directa entre la autoeficacia y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 9: Existe una relación directa entre el locus de control interno y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

La puntuación total de los tres cuestionarios (Locus de Control, Autoestima y Autoeficacia) se comparará en función del sexo de los participantes mediante la prueba  $t$  de Student para dos muestras independientes, hipótesis 10 a 12:

*Hipótesis 10: No existe una relación directa entre la autoestima y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 11: No existe una relación directa entre la autoeficacia y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 12: No existe una relación directa entre el locus de control interno y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Se calculará la correlación de Pearson entre la edad de los participantes y Locus de Control, Autoestima y Autoeficacia, hipótesis 13 a 15:

*Hipótesis 13: No existe una relación directa entre la autoestima y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 14: No existe una relación directa entre la autoeficacia y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

*Hipótesis 15: Existe una relación directa entre el locus de control interno y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Para cubrir los objetivos inferenciales y contrastar las hipótesis se utilizarán los procedimientos paramétricos descritos siempre que sea posible. En el caso de que no se cumplan los supuestos necesarios se utilizarán técnicas no paramétricas equivalentes (correlación de Spearman en lugar de correlación de Pearson; prueba *U* de Mann-Whitney en lugar de la prueba *t* de Student para dos muestras; prueba de Wilcoxon para una muestra en lugar de la prueba *t* de Student para una muestra).

Por el tamaño de la muestra no se utilizarán alternativas no paramétricas aunque no se cumpla el supuesto de normalidad, ya que se considera que no es necesario (Moore, 2007, pp. 447-448) y las pruebas paramétricas son más potentes.

Se ajustará un modelo de regresión para estudiar cuáles son los factores que explican una mayor variabilidad del rendimiento; se utilizará un procedimiento de regresión lineal múltiple hacia adelante, introduciendo de forma jerárquica las variables que predicen suficiente variabilidad de la variable criterio (rendimiento).



## CAPITULO 8

### RESULTADOS

#### 8.1 Propiedades psicométricas de los cuestionarios.

##### 8.1.1 Validez divergente de los cuestionarios.

Las correlaciones de la Tabla 5 nos permiten observar una cierta relación entre las puntuaciones de los cuestionarios, aunque no suficientemente alta como para considerar que son instrumentos que midan el mismo constructo.

Tabla 5<sup>28</sup>  
Correlaciones entre instrumentos de medida

		Autoestima	Autoeficacia
Locus de control	<i>r</i>	<b>,215</b>	<b>-,152</b>
	<i>p</i>	< ,001	,003
	n	395	393
Autoestima	<i>r</i>		<b>-,317</b>
	<i>p</i>		< ,001
	n		390

*Notas.* En negrita, correlaciones significativas.

<sup>28</sup> Fuente: Elaboración propia

### 8.1.2 Fiabilidad, consistencia interna y validez factorial de la Escala de autoestima de Rosenberg

La Tabla 6 contiene estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario de *autoestima*. La consistencia interna del cuestionario para los 10 elementos que lo componen muestra un alfa de Cronbach de ,747. La fiabilidad obtenida es de  $r_{xx} = ,786$ .

Tabla 6<sup>29</sup>  
Estadísticos descriptivos de los ítems de autoestima

Ítem	Enunciado	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	En general estoy satisfecho conmigo mismo/a	1,59	,71
2	A veces pienso que no sirvo para nada	1,44	,74
3	Creo tener varias cualidades buenas	1,34	,58
4	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	1,36	,58
5	Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme	2,66	1,24
6	A veces me siento realmente inútil	1,52	,75
7	Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás	1,34	,58
8	Desearía sentir más respeto por mí mismo/a	1,78	,89
9	Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracaso	1,59	,71
10	Asumo una actitud positiva hacia mí mismo	1,44	,74

Los datos son adecuados para un análisis factorial,  $KMO = ,820$ ;  $X^2 (45) = 787,79$ ;  $p < ,001$ . Los datos (mediante los métodos de K1 y el gráfico de sedimentación) sugieren la extracción de tres factores que explican un 45,89% de la variabilidad de las puntuaciones. La Tabla 7 muestra la matriz de estructura de la solución factorial rotada.

<sup>29</sup> Fuente: Elaboración propia

Tabla 7<sup>30</sup>

Ítems del cuestionario de autoestima. Solución factorial rotada. Matriz de estructura

Ítem	Enunciado	Factor		
		1	2	3
4	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	<b>,724</b>	,324	,365
3	Creo tener varias cualidades buenas	<b>,709</b>	,311	,534
7	Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás	<b>,604</b>	,206	,330
2	A veces pienso que no sirvo para nada	,324	<b>,835</b>	,535
6	A veces me siento realmente inútil	,356	<b>,764</b>	,513
8	Desearía sentir más respeto por mí mismo/a	,263	<b>,629</b>	,431
5	Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme	,093	<b>,140</b>	,033
10	Asumo una actitud positiva hacia mí mismo	,558	,354	<b>,755</b>
1	En general estoy satisfecho conmigo mismo/a	,484	,405	<b>,704</b>
9	Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracaso	,152	,398	<b>,521</b>

Notas: Método de extracción: Mínimos cuadrados no ponderados. Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser. En negrita, ítems agrupados en cada factor.

### 8.1.3 Fiabilidad, consistencia interna y validez factorial Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer

La Tabla 8 muestra descriptivos de los ítems del cuestionario de *autoeficacia*. La consistencia interna del cuestionario para los 10 elementos es alfa de Cronbach de ,818. La fiabilidad obtenida es  $r_{xx} = ,885$ .

<sup>30</sup> Fuente: Elaboración propia



Tabla 8<sup>31</sup>  
Estadísticos descriptivos de los ítems de autoeficacia

Ítem	Enunciado	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	3,27	,60
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	3,68	,51
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	3,49	,57
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	3,40	,58
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	3,44	,58
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	3,14	,63
7	Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo	3,23	,61
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	3,64	,52
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	3,40	,60
10	Al hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	3,44	,62
N=280			

Los datos son adecuados para el análisis factorial;  $KMO = ,843$ ;  $X^2 (45) = 683,49$ ;  $p < ,001$ . Los métodos de K1 y el gráfico de sedimentación sugieren la extracción de dos factores que explican un 40,32% de la variabilidad de las puntuaciones del cuestionario. La Tabla 9 muestra la matriz de estructura de la solución factorial rotada.

<sup>31</sup> Fuente: Elaboración propia

Tabla 9<sup>32</sup>

Ítems del cuestionario de autoeficacia. Solución factorial rotada. Matriz de estructura

Ítem	Enunciado	Factor	
		1	2
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	<b>,718</b>	,343
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	<b>,675</b>	,288
7	Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo	<b>,656</b>	,376
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	<b>,597</b>	,302
10	Al hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	<b>,572</b>	,286
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	<b>,509</b>	,263
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	<b>,499</b>	,273
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	<b>,371</b>	,266
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	,450	<b>1,001</b>
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	,415	<b>,490</b>

*Notas:* Método de extracción: Mínimos cuadrados no ponderados. Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser. En negrita, ítems agrupados en cada factor.

<sup>32</sup> Fuente: Elaboración propia

### 8.1.4 Fiabilidad, consistencia interna y validez factorial de la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter

La Tabla 10 nos muestra los estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario *locus de control*. La consistencia interna de este cuestionario para los 23 elementos que lo componen arroja un alfa de Cronbach de ,677. La fiabilidad, obtenida mediante la técnica de las dos mitades y la fórmula de Spearman-Brown es de  $r_{xx} = ,659$ .

Esto viene a decir que el 65,9% de la variabilidad de las puntuaciones en el test se deben a la puntuación verdadera (el rasgo del sujeto)

Tabla 10<sup>33</sup>  
Estadísticos descriptivos de los ítems de locus de control

Ítem	Enunciado	M	DT
2 A	Muchas de las cosas desagradables en la vida de las personas son, en parte, debidas a la mala suerte.	,30	,46
3 B	Siempre habrá guerras, por mucho que la gente intente evitarlas.	,70	,46
4 B	Por desgracia, los méritos de un individuo pasan a menudo desapercibidos, por mucho que se esfuerce.	,20	,40
5 B	La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta del grado en que sus notas están influenciadas por hechos accidentales.	,26	,44
6 A	Sin apoyo suficiente, uno no puede ser un líder eficaz.	,57	,50
7 A	Hay gente a quienes por mucho que lo intentes no les caes bien.	,59	,49
9 A	He encontrado a menudo que lo que tiene que ocurrir, ocurre.	,16	,37
10 B	Muchas veces, las preguntas de los exámenes tienden a estar tan poco relacionadas con el trabajo del curso, que el estudio es realmente inútil.	,03	,18
11 B	Conseguir un buen trabajo depende principalmente de estar en el lugar exacto en el momento preciso.	,29	,46
12 B	Este mundo está dirigido por unos pocos que están en el poder, y no es mucho lo que el ciudadano medio puede hacer en este tema.	,48	,50

<sup>33</sup> Fuente: Elaboración propia

13 B	No siempre es sensato hacer planes a demasiado largo plazo, porque muchas cosas se vuelven, de algún modo, una cuestión de buena o mala suerte.	,10	,30
15 B	Muchas veces daría lo mismo decidir lo que hay que hacer, tirando una moneda al aire	,06	,24
16 A	Quien logra ser el jefe depende, a menudo, de quién fue bastante afortunado de estar el primero en el lugar exacto.	,09	,29
17 A	En lo que se refiere a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que no podemos comprender, ni controlar.	,50	,50
18 A	La mayoría de las personas no se dan cuenta del grado en que sus vidas están controladas por sucesos o hechos accidentales.	,60	,49
20 A	Es difícil saber si realmente le gustas o no a una persona.	,61	,49
21 A	A la larga, las cosas malas que nos suceden, se compensan con las buenas.	,69	,46
22 B	Es difícil para la mayoría de la gente tener un gran control sobre las cosas que hacen los políticos en sus cargos.	,47	,50
23 A	Algunas veces no puedo entender como los profesores determinan las calificaciones que dan.	,06	,23
25 A	Muchas veces pienso que tengo poca influencia sobre las cosas que me sucedan.	,15	,36
26 B	No tiene mucho sentido esforzarse demasiado en agradar a la gente, si les caes bien, les caes bien, y si no, nada.	,26	,44
28 B	Algunas veces siento que no tengo bastante control sobre el rumbo que está tomando mi vida.	,08	,27
29 A	La mayoría de las veces no puedo comprender por qué los políticos se comportan de la forma en que lo hacen.	,30	,46

n= 286

Una primera aproximación a la estructura factorial nos permite observar que los datos son susceptibles de este tipo de análisis según la medida de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett,  $KMO = ,674$ ;  $X^2 (253) = 855,98$ ;  $p < ,001$ .

Una extracción de factores mediante la regla K1 arroja ocho factores que explican un 33,69% de la variabilidad de las puntuaciones.

El gráfico de sedimentación sugiere una solución de cuatro factores, que explica un 22,49% del total de la varianza de las puntuaciones. La Tabla 11 muestra la matriz de estructura (que tiene en cuenta la correlación entre ítems) de la solución factorial rotada.

Tabla 11<sup>34</sup>

Ítems del cuestionario Locus de control. Solución factorial rotada. Matriz de estructura

Ítem	Enunciado	Factor			
		1	2	3	4
28 B	Algunas veces siento que no tengo bastante control sobre el rumbo que está tomando mi vida.	<b>,547</b>	,117	,289	,061
4 B	Por desgracia, los méritos de un individuo pasan a menudo desapercibidos, por mucho que se esfuerce.	<b>,435</b>	,071	,010	,113
23 A	Algunas veces no puedo entender como los profesores determinan las calificaciones que dan.	<b>,429</b>	,092	,104	-,083
25 A	Muchas veces pienso que tengo poca influencia sobre las cosas que me sucedan.	<b>,429</b>	,125	,306	,293
15 B	Muchas veces daría lo mismo decidir lo que hay que hacer, tirando una moneda al aire	<b>,426</b>	,207	,272	,120
10 B	Muchas veces, las preguntas de los exámenes tienden a estar tan poco relacionadas con el trabajo del curso, que el estudio es realmente inútil.	<b>,335</b>	,001	,088	-,277
13 B	No siempre es sensato hacer planes a demasiado largo plazo, porque muchas cosas se vuelven, de algún modo, una cuestión de buena o mala suerte.	<b>,285</b>	,104	,124	-,011
5 B	La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta del grado en que sus notas están influenciadas por hechos accidentales.	<b>,235</b>	-,052	,202	-,106
9 A	He encontrado a menudo que lo que tiene que ocurrir, ocurre.	<b>,225</b>	,034	,104	-,055

<sup>34</sup> Fuente: Elaboración propia

26 B	No tiene mucho sentido esforzarse demasiado en agradar a la gente, si les caes bien, les caes bien, y si no, nada.	<b>,212</b>	,064	,151	,174
12 B	Este mundo está dirigido por unos pocos que están en el poder, y no es mucho lo que el ciudadano medio puede hacer en este tema.	,354	<b>,674</b>	,268	-,043
17 A	En lo que se refiere a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que no podemos comprender, ni controlar.	,241	<b>,665</b>	,347	,069
22 B	Es difícil para la mayoría de la gente tener un gran control sobre las cosas que hacen los políticos en sus cargos.	,051	<b>,573</b>	,255	-,069
29 A	La mayoría de las veces no puedo comprender por qué los políticos se comportan de la forma en que lo hacen.	,002	<b>,353</b>	,044	,113
3 B	Siempre habrá guerras, por mucho que la gente intente evitarlas.	,013	<b>,318</b>	,009	,207
18 A	La mayoría de las personas no se dan cuenta del grado en que sus vidas están controladas por sucesos o hechos accidentales.	,246	,314	<b>,550</b>	,039
21 A	A la larga, las cosas malas que nos suceden, se compensan con las buenas.	,047	,105	<b>,481</b>	,069
11 B	Conseguir un buen trabajo depende principalmente de estar en el lugar exacto en el momento preciso.	,336	,249	<b>,453</b>	-,091
16 A	Quien logra ser el jefe depende, a menudo, de quién fue bastante afortunado de estar el primero en el lugar exacto.	,338	,111	<b>,442</b>	-,077
7 A	Hay gente a quienes por mucho que lo intentes no les caes bien.	,118	,173	<b>,414</b>	,137
2 A	Muchas de las cosas desagradables en la vida de las personas son, en parte, debidas a la mala suerte.	,211	,117	<b>,362</b>	,202
6 A	Sin apoyo suficiente, uno no puede ser un líder eficaz.	,063	-,068	<b>,144</b>	,131

20 A	Es difícil saber si realmente le gustas o no a una persona.	-,024	,107	,077	<b>,553</b>
------	---	-------	------	------	-------------

*Notas:* Método de extracción: Mínimos cuadrados no ponderados. Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser. En negrita, ítems agrupados en cada factor.

## 8.2 Análisis inferencial de las hipótesis

La puntuación en *autoestima* en la muestra de alumnos de escuelas de negocio osciló entre un mínimo 10 y un máximo de 37 ( $M = 16,62$ ;  $DT = 4,31$ ;  $n = 395$ ); la media es estadísticamente menor que el valor de prueba 31,55;  $p < ,001$ . El tamaño del efecto para este contraste fue de  $d = 3,464$ . Este es un tamaño del efecto muy grande, según Cohen (1988). Equivale a decir que prácticamente el 100% de las puntuaciones de la población quedan por debajo de la puntuación 31,55 fijado en nuestras hipótesis.

La puntuación en *autoeficacia* en la muestra de alumnos varió entre un mínimo 10 y un máximo de 40 ( $M = 33,79$ ;  $DT = 4,08$ ;  $n = 393$ ); esta media es estadísticamente más alta que el valor de prueba 33;  $p < ,001$ . El tamaño del efecto para este contraste fue de  $d = 0,193$ . Este es un tamaño del efecto pequeño según Cohen (1988). Equivale a decir que el 58% de las puntuaciones de la población quedan por encima de la puntuación 33.

La puntuación en *locus de control* en la muestra osciló entre un mínimo 0 y un máximo de 18 ( $M = 7,87$ ;  $DT = 3,59$ ;  $n = 399$ ); la media es estadísticamente menor que el valor de prueba 14;  $p < ,001$  (indicando un *locus de control* más interno). El tamaño del efecto para este contraste fue de  $d = 1,707$ . Este es un tamaño del efecto muy grande. Equivale a decir que el 96% de las puntuaciones de la población quedan por debajo de la puntuación 14.

La nota final de los alumnos oscila entre el 6,68 y un máximo de 9,75 ( $M = 8,32$ ;  $DT = ,57$ ;  $n = 249$ ). La Tabla 12 describe las correlaciones entre los tres instrumentos y el rendimiento académico medido mediante la nota final del alumno.

Tabla 12<sup>35</sup>

Correlaciones entre instrumentos y rendimiento académico

		Autoestima	Autoeficacia	Nota Final
Locus de control	<i>r</i>	<b>,215</b>	<b>-,152</b>	-,056
	<i>p</i>	< ,001	,003	,385
	n	395	393	243
Autoestima	<i>r</i>		<b>-,317</b>	-,102
	<i>p</i>		< ,001	,113
	n		390	242
Autoeficacia	<i>r</i>			<b>,145</b>
	<i>p</i>			,024
	n			243

*Notas.* En negrita, correlaciones significativas.

Estas correlaciones nos permiten contrastar estadísticamente las hipótesis 4 a 9.

La relación entre la *autoestima* y la *autoeficacia* es directa (hay que recordar que una puntuación baja en la Escala de Autoestima de Rosenberg implica una alta *autoestima*, luego una correlación negativa indica precisamente que, a mayor *autoestima*, mayor *autoeficacia* percibida),  $r = -,317$ ;  $p < ,001$ . El 1,04% de la variabilidad de la *autoestima* se explica por la variabilidad de la *autoeficacia*.

Encontramos relación directa entre *locus de control* interno y *autoestima* (recordemos que en *autoestima* una menor puntuación en la Escala de Autoestima de Rosenberg indica mayor autoestima y en la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter

<sup>35</sup> Fuente: Elaboración propia



que mide el *locus de control*, una menor puntuación indica un locus más interno),  $r = ,215$ ;  $p < ,001$ . El 4,62% de la variabilidad del *locus de control* se puede explicar por la variabilidad de la *autoestima*.

Sí se encuentra relación directa entre *locus de control* interno y *autoeficacia*,  $r = -,152$ ;  $p < ,010$ . El 2,31% de la variabilidad del *locus de control* se explica por la variabilidad de la *autoeficacia*.

Por otro lado, no se encuentra una relación estadísticamente significativa entre *autoestima* y el *rendimiento académico*,  $r = -,102$ ;  $p = ,113$ .

También podemos observar relación directa significativa entre la *autoeficacia* percibida y el *rendimiento académico*,  $r = ,145$ ;  $p < ,050$ . El 2,10% de la variabilidad del *rendimiento académico* se puede explicar por la variabilidad de la *autoeficacia*.

Por último, no podemos afirmar que exista relación lineal significativa entre *locus de control* interno y el *rendimiento académico*,  $r = -,056$ ;  $p = ,385$ .

La Tabla 13 resume la relación lineal entre los instrumentos de medida y la *edad* de los participantes. Como se puede observar, únicamente el *locus de control* está relacionado con la *edad*,  $r = -,179$ ;  $p < ,001$ ; a mayor *edad*, el *locus de control* es más interno.

No encontramos que la *edad* esté relacionada ni con la *autoestima* ni con la *autoeficacia*.

Tabla 13<sup>36</sup>  
Correlaciones entre instrumentos de medida y edad

		Edad
Locus de control	<i>r</i>	<b>-,179</b>
	<i>p</i>	< ,001
	n	397
Autoestima	<i>r</i>	-,068
	<i>p</i>	,179
	n	393
Autoeficacia	<i>r</i>	,039
	<i>p</i>	,438
	n	391
<i>Notas.</i> En negrita, correlaciones significativas.		

Por último se estudió la relación del sexo con los tres cuestionarios. No se encontró relación estadísticamente significativa del sexo con *locus de control*,  $t(397) = -1,62$ ;  $p = ,107$ ; *autoestima*,  $t(237,67) = -1,61$ ;  $p = ,108$ ; o *autoeficacia*,  $t(258,11) = 0,89$ ;  $p = ,372$ . La Tabla 14 muestra la media y desviación típica de cada cuestionario en función del sexo de los participantes.

Aunque no estaba planificado cuando se formularon las hipótesis de la tesis, tampoco se encuentran diferencias en *rendimiento académico* entre hombres y mujeres,  $t(247) = -1,64$ ;  $p = ,101$

<sup>36</sup> Fuente: Elaboración propia

Tabla 14<sup>37</sup>

Estadísticos descriptivos de los cuestionarios en función del sexo

	Sexo					
	Hombre			Mujer		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>
Locus de control	7,65	3,57	250	8,25	3,62	149
Autoestima	15,33	3,72	248	16,11	5,13	147
Autoeficacia	33,94	3,75	247	33,53	4,59	146

Se estimó un modelo de regresión lineal múltiple para pronosticar el *rendimiento académico*, utilizando como predictores las variables *locus de control*, *autoestima*, *autoeficacia*, *sexo*, *edad* del sujeto y si *trabajaba* o no en el momento de la recogida de los datos.

El modelo completo con dos predictores incluidos,  $F(2, 237) = 4,855$ ;  $p < ,010$ , explica un 3,1% de la variabilidad del rendimiento. Solamente las variables *autoeficacia* y *sexo* fueron predictores que explicaran una cantidad significativa del *rendimiento académico*,  $\beta = ,154$ ;  $p = ,016$  y  $\beta = ,137$ ;  $p = ,033$  respectivamente.

En la recogida de datos se hizo corresponder el hombre con el número 1 y la mujer con el número 2. Se puede observar como la  $\beta$  es mayor de 1, esto quiere decir que a mayor *autoeficacia* mayor *rendimiento académico* y se relaciona un mayor *rendimiento académico* con ser *mujer*.

<sup>37</sup> Fuente: Elaboración propia

## **CAPITULO 9**

### **CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES**

Tras la revisión del marco teórico y conceptual y el posterior estudio empírico, finalizamos esta tesis con el capítulo final dedicado a las conclusiones planteadas según resultados obtenidos. Asimismo, comentamos las limitaciones que se han presentado al llevar a cabo la investigación y formulamos algunas sugerencias para futuros planteamientos.

#### **9.1 Conclusiones**

A modo de conclusión, diremos que lo que se pretendía conseguir con esta tesis era aportar algunos avances en dos de las áreas más importantes dentro del contexto de nuestro campo de trabajo: el área académica y el área de las organizaciones.

Al referirnos al mundo académico lo hacemos en un doble sentido. En primer lugar, en el sentido de la pura investigación, puesto que tras comprobar lo publicado hasta el momento a este respecto se trata de la primera vez que se realiza una recogida y análisis de datos en una muestra más allá de la clínica o universitaria, tratando de ampliar lo medido mediante las escalas de Autoestima de Rosenberg (1989), de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), y de Internalismo - Externalismo de Rotter (1966, traducción de Pérez García, 1984).

Siguiendo con el aporte al área investigadora, debemos destacar la importancia que adquiere disponer de datos recientes y contrastados estadísticamente sobre las posibles relaciones entre las variables tratadas: autoestima, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico.

Complementando lo anterior, el presente trabajo supone un primer estudio donde se ha llevado a cabo un análisis de la estructura factorial de cada uno de los tres cuestionarios escogidos para medir cada una de las tres variables –autoestima, autoeficacia y locus de control– en una muestra exclusivamente compuesta por estudiantes de escuelas de negocio.

Comenzábamos esta tesis comentando la falta de acuerdo y claridad en cuanto a las conclusiones sobre las investigaciones que se han llevado a cabo en relación a la autoestima, autoeficacia y locus de control, por separado y relacionadas entre sí. En algunas de las publicaciones revisadas, se llegaba a decir que los resultados obtenidos teniendo en cuenta estas variables son muy dispares, dispersos, poco concluyentes y faltos de consistencia (Fernández et al., 1998; Galindo & Ardila, 2012; Heckman & Masterov, 2007; Heckman et al., 2006; Heckman et al., 2010; Mecca et al., 1989; Smith, 1989).

Con la presente tesis se trata de contribuir, aclarar y despejar algunas lagunas que puedan existir en torno a las mencionadas variables.

Otro aporte al área académica supone conocer de qué manera el rendimiento académico de los estudiantes —en este caso de escuelas de negocio—, se relaciona con las variables de autoestima, autoeficacia y locus de control. Mediante el conocimiento de este hecho, se está colaborando a que el rendimiento de los alumnos mejore, a fin de conseguir un mejor aprovechamiento de los recursos educativos disponibles.

Creemos que el análisis y comentario de las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos de medida utilizados en la recogida de datos, no es una contribución menor al área académica. En el apartado *8.1 Propiedades psicométricas de los cuestionarios* se describió cada uno de los cuestionarios utilizados. En él se comentó que estudios previos realizados con dichas escalas, defienden la medición global de cada una de las variables y en algunos casos, la unidimensionalidad de los cuestionarios. Sin embargo, la contribución que hacemos a este nivel es que encontramos más de un factor en cada una de las tres.

Por otro lado, tras lo dicho hasta aquí, y dado que la tesis se focaliza en los alumnos de escuelas de negocio, otro de los aportes que hacemos es que cualquier avance o descubrimiento en el entorno de dichos alumnos repercutirá de una forma directa en la cuenta de resultados de las organizaciones, ya que dichos alumnos son, en su inmensa mayoría, directivos de compañías o lo van a ser en un corto o medio plazo.

Además, y complementando lo anterior, los datos obtenidos van a permitirnos arrojar luz sobre mejoras que las organizaciones y compañías pueden efectuar en lo que tiene que ver con la formación laboral. Si conseguimos explicar cómo se relaciona el rendimiento académico con las variables estudiadas, estaremos logrando una mejora en el

diseño de los programas de formación y desarrollo dirigidos a los trabajadores, logrando con ello un mejor ajuste entre las necesidades de las empresas y el desarrollo de sus empleados. No hay duda de que el efecto producido haría incrementar el bienestar de las personas así como la cuenta de resultados de las organizaciones y compañías a las que pertenecen.

Con el fin mantener la coherencia con todo lo expuesto, nos parece que lo más apropiado sería empezar realizando un recorrido por los objetivos fundamentales de la investigación, así como por las hipótesis planteadas. A lo largo de este recorrido iremos determinando las conclusiones y las principales aportaciones.

Conviene también recordar que, tras una revisión de la literatura publicada, en el apartado 5.2 *Hipótesis* se encuentran fundamentadas con detalle todas las hipótesis que en este apartado se vuelven a comentar. Con el ánimo de no repetir, en esta sección haremos un extracto de lo que allí se comentó con el fin de que todo quede contextualizado y pueda servir de recordatorio de lo que allí se expuso.

Como bien se dijo, planteábamos cinco objetivos fundamentales sobre los cuales giraban otras tantas hipótesis:

**Primer Objetivo:** Averiguar y poner al día los niveles actuales de autoestima, autoeficacia y locus de control en los alumnos de las escuelas de negocio.

Al hilo de toda la bibliografía consultada sobre este primer objetivo, formulamos tres hipótesis:

*Hipótesis 1: Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un nivel de autoestima superior a la media.*

Siguiendo a Martín-Albo et al. (2007), se habló de una puntuación media en autoestima de 31,55 puntos obtenida en la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989). Los datos de nuestra investigación ofrecen una media de 16,62, siendo ésta significativamente superior (recordar que a menor puntuación, mayor autoestima), por lo cual, los datos están a favor de nuestra hipótesis.

A este dato hay que añadir la circunstancia de que todos los estudiantes de nuestra muestra superaron la media establecida.

Se recordará que en el Capítulo 1 se ponía de manifiesto la preocupación de determinados autores (Baumeister et al., 2003; Twenge et al., 2008a; Twenge et al., 2008b) por el aumento observado durante los últimos tiempos de las puntuaciones medias en los cuestionarios de autoestima y su posible relación con el narcisismo. Pues bien, parece que esa preocupación podría también manifestarse a día de hoy en los estudiantes de las escuelas de negocio, ya que los valores obtenidos en nuestros cálculos, no sólo superan la media comentada, sino que además, el cien por cien de los alumnos superan esta media. Sería algo así como decir que todos los alumnos de las escuelas de negocio poseen una autoestima elevada.

Hay que reconocer que un dato tan llamativo no es fácil encontrarlo en las investigaciones consultadas. Tanta claridad obtenida en el resultado quizás pueda ser debida a que la muestra con la que se compara –estudiantes universitarios–, no es igual a la nuestra –estudiantes de escuelas de negocio–.

Aún así, este dato llama tanto la atención, que podríamos estar de acuerdo con Twenge (2009) cuando dice que padecemos una epidemia de narcisismo en nuestros días, derivada de unos índices elevados de autoestima.

De alguna manera, es posible que esta alta autoestima mostrada por los alumnos de las escuelas de negocio pueda tener una explicación. En otras áreas de educación superior, quizás no exista un entorno tan exigente como el que se vive en dichas escuelas de negocio, lo que puede conducir a que los alumnos se pongan en valor, se vean valiosos. Y esta valía personal seguramente es necesaria para resolver las situaciones de tensión a las que se ven sometidos durante el transcurso de su formación académica y su desarrollo profesional.

Al tratarse en su mayoría de alumnos que son directivos, responsables muchos de ellos de grandes compañías y de grandes departamentos dentro de esas compañías, es muy posible que estos altos niveles de autoestima provengan de la demanda y a veces exigencia que les requiere la organización a la que pertenecen. Sería algo así como decirles “o te consideras valioso o no tienes nada que hacer aquí”.

Otra explicación puede venir de los procesos de selección que llevan a cabo las empresas, escogiendo y seleccionando a personas que se consideren valiosas, que se consideren importantes. Esto puede ser debido al hecho de que buena parte de las

responsabilidades que tienen dichos alumnos se basan en la dirección de proyectos y personas, y si se diera el caso de que no percibieran y mostraran su valía con cierta seguridad, sus colaboradores no confiarían en ellos y los proyectos seguramente no tendrían éxito.

Hay que recordar que, utilizando una definición resumida de Pallarés (2011, p. 14), la autoestima es: “*la evaluación o valoración que uno hace de sí mismo*”. Hablaríamos entonces de que si los alumnos de las escuelas de negocio son en su mayoría directivos, se estarían considerando a sí mismos buenos directivos.

Si estos elevados índices de autoestima obtenidos supusieran un problema para el normal desarrollo de los individuos y de las organizaciones a las que pertenecen, habría que comentar que se podrían reconducir hacia valores más adecuados. Espinoza et al. (2011) muestran cómo a través de un taller de habilidades sociales se consigue mejorar significativamente un nivel bajo de autoestima. Pensamos que si esto es posible para la baja autoestima también sería posible en los casos en los que la autoestima es demasiado elevada.

*Hipótesis 2: Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un nivel de autoeficacia superior a la media.*

Las investigaciones más recientes consultadas sobre puntuaciones en autoeficacia en población similar a la nuestra (Baessler & Schwarzer, 1996), mostraron una puntuación media de 33 puntos en la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). Por tanto, a la vista de los resultados, nuestra media de 33,79 apoya estadísticamente nuestra hipótesis.

El número de estudiantes en nuestra muestra que superan la media no es tan abrumador como en el caso de la autoestima; sin embargo, podemos afirmar que más de la mitad (58%) de los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un nivel más elevado de autoeficacia percibida que el resto de la población.

Esto quiere decir que más de la mitad de este colectivo posee unas convicciones sobre sus capacidades para lograr los objetivos que se marcan más elevadas que la media de la muestra comparada, en este caso, estudiantes universitarios españoles. Se trata, como ya sabemos, de la muestra más próxima a la nuestra con la que podemos comparar nuestros datos.



Como ejemplo de la importancia de poseer una autoeficacia elevada en la actual situación de escasez de trabajo que vivimos, diremos que es importante afrontar el problema del empleo con confianza en la capacidad de encontrarlo. Afrontar el proceso de búsqueda de trabajo con unos adecuados niveles de autoeficacia, supone dedicar más esfuerzo frente a las posibles negativas y descubrir más oportunidades de trabajo en situaciones que habitualmente no son consideradas como idóneas.

Como apoyo a esta afirmación, diremos que la autoeficacia está relacionada con los logros que se obtienen, porque las personas con una alta autoeficacia no llegan a percibir las demandas del entorno como algo agresivo sino como una oportunidad para superarse y desarrollar sus competencias, es decir, se afanarán por obtener buenos resultados y las metas alcanzadas serán interpretadas como resultado de su trabajo, lo cual les animará a seguir esforzándose (Bandura, 1997).

*Hipótesis 3: Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un locus de control interno superior a la media.*

Según las investigaciones revisadas sobre este tema, se empieza a considerar el locus de control interno a puntuaciones por debajo de los 14 puntos (Pérez, 1984) medidos en la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter (1966). Nuestra media de 7,87 apoya significativamente nuestra hipótesis, destacando, además, que el 96% de los estudiantes de las escuelas de negocio se encuentran en ese rango de puntuaciones, es decir, la gran mayoría.

Como se puede comprobar en función de los datos obtenidos, la inmensa mayoría de los alumnos de las escuelas de negocio poseen un locus de control más interno que la media con la que se compara. Casi el cien por cien de este colectivo cree son capaces de influir en su destino, de modificar las situaciones de adversidad y de aumentar la probabilidad de alcanzar las metas deseadas (Casique & López, 2007).

Como también se dijo sobre la autoestima, es muy posible que estos resultados tan llamativos sean debidos al hecho de que las dos muestras comparadas no sean iguales. En un caso, la media obtenida de Pérez (1984) corresponde a una muestra de 204 estudiantes de últimos cursos de bachillerato y primeros de la universidad, y en nuestro caso consideramos alumnos de postgrado.

Estos elevados resultados en las tres variables comentadas tienen una implicación importante en el desempeño laboral y la satisfacción en el trabajo, ya que según Judge y Bono (2001) autoestima, autoeficacia y locus de control están íntimamente relacionadas con la satisfacción y el desempeño laboral.

Por lo expuesto hasta ahora, y al hilo de los resultados obtenidos, podríamos decir de una forma resumida que los alumnos de las escuelas de negocio se ven con una alta valía personal, con una solvencia suficiente como para hacer frente a los distintos estresores de la vida, echando mano para ello de sus propios recursos internos. Esto se observaría especialmente en el colectivo de alumnos de escuelas de negocio en mayor medida que en el resto las muestras comparadas.

**Segundo Objetivo:** Estudiar las posibles relaciones entre la autoestima, autoeficacia y locus de control interno en los alumnos de las escuelas de negocio.

La bibliografía consultada nos permitió formular una serie de hipótesis:

*Hipótesis 4: Existe una relación directa entre la autoestima y la autoeficacia en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Se observó una correlación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989) y los de la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter (1966),  $r = -,317$ ;  $p < ,001$ . Los datos obtenidos se muestran favorables a nuestra hipótesis.

Recordemos que a la hora de corregir los resultados de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989) se hace corresponder una puntuación baja a una alta autoestima, de ahí que el signo negativo se interprete como una relación directa (a mayor autoestima, mayor autoeficacia percibida).

Estos resultados estarían apoyando los obtenidos por Reina et al. (2010). Ellos defendían que la autoestima y autoeficacia guardan una relación muy estrecha entre sí. En su opinión, si la autoeficacia influye en la implicación y perseverancia de la persona para realizar una tarea compleja, afectando dicha implicación a su resolución, esto tendrá una repercusión directa sobre su autoestima.

Con los mismos resultados pero en el polo opuesto, Sanjuán et al. (2000) afirman que las personas con una baja autoeficacia, tienden a mostrar una baja autoestima. Nuestros datos confirmarían su trabajo.

En los estudiantes de las escuelas de negocio, y a la vista de los resultados obtenidos, la autoestima y la autoeficacia van de la mano, es decir, si un alumno de este colectivo se considera valioso, también se verá capacitado para afrontar cualquier tarea que se proponga. De igual manera, si sus creencias sobre su capacidad para resolver las tareas son elevadas, también lo será el concepto que tenga de sí mismo.

Otra de las hipótesis que se sometió a prueba fue la que relaciona autoestima y locus de control:

*Hipótesis 5: Existe una relación directa entre la autoestima y el locus de control interno en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Si realizamos un rápido recordatorio sobre lo que aporta la reciente literatura en este sentido, nos encontramos con la contribución de Shepperd et al. (2008), los cuales afirmaban que las personas con una autoestima alta tienen a atribuir los éxitos a causas internas (locus de control interno) y los fracasos a causas externas. Es decir, en opinión de los autores autoestima y locus de control interno se relacionan de una forma directa.

A partir de los cálculos estadísticos realizados, nosotros hemos encontrado una correlación estadísticamente significativa entre la autoestima y el locus de control interno en los alumnos de las escuelas de negocio:  $r = ,215; p < ,001$ .

Los resultados obtenidos vienen a apoyar nuestra hipótesis. Esta relación directa nos viene a indicar que a mayor autoestima, mayor locus de control interno, y a la inversa, a mayor locus de control interno, mayor autoestima.

*Hipótesis 6: Existe una relación directa entre el locus de control interno y la autoeficacia en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Por lo que respecta a este posible vínculo entre el locus de control y la autoeficacia, conviene recordar que las afirmaciones recopiladas de la literatura revisada no eran en absoluto concluyentes.

Por ejemplo, Smith (1989) defendía que el locus de control no se relaciona con la autoeficacia. En su trabajo muestra incluso cómo un entrenamiento en habilidades llevó a un aumento en niveles de autoeficacia pero no afectó al locus de control.

Galindo y Ardila (2012) por el contrario, comentan en su análisis que existe una relación entre las dos variables y que, además, se trata de una relación directa. Las personas con un locus de control interno tienen también un mayor nivel de autoeficacia. Otros autores recogidos de la literatura que defienden dicha relación directa son, por ejemplo, Rimmerman (1991), Alfano y Fink (1994), Day (1999), y Pelletier et al. (1999).

Con el fin de clarificar un poco la controversia diremos que, en nuestro caso, sí se encontró correlación estadísticamente significativa entre locus de control interno y la autoeficacia percibida:  $r = -,152$ ;  $p < ,010$ . Estos datos sustentan nuestra hipótesis.

Sobre cómo se relacionan entre sí tres de las variables objeto de este estudio, la autoestima, la autoeficacia y el locus de control, se ha podido constatar que, a pesar de ser conceptos distintos y de evaluarse de manera distinta, las tres aparecen interrelacionadas, aunque esta asociación no sea demasiado elevada según los resultados obtenidos.

**Tercer Objetivo:** Analizar las posibles relaciones entre la autoestima, autoeficacia y locus de control interno con el rendimiento académico en los alumnos de las escuelas de negocio.

Para ello, diseñábamos tres hipótesis, una para cada una de las variables.

*Hipótesis 7: Existe una relación directa entre la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

De manera resumida –puesto que la justificación de esta hipótesis se encuentra en el capítulo anterior de la tesis– diremos que las principales publicaciones que defienden la relación directa entre la autoestima y el rendimiento académico se encuentran en González y Gutiérrez (2002), Marsh y Craven (2006), Heckman y Masterov (2007), Fueyo et al. (2010), y Heckman et al. (2010), los cuales muestran que la autoestima afecta de una manera directa y positiva al rendimiento académico.

A la vista de nuestros resultados, y a pesar de lo anterior, no hay una correlación estadísticamente significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en los alumnos de las escuelas de negocio:  $r = -,102$ ;  $p = ,113$ . Estos resultados no respaldan nuestra hipótesis.

Parece que en el rendimiento académico, en el colectivo de alumnos de escuelas de negocio, deben estar interviniendo otras variables que hacen que éste mejore o empeore con independencia de los niveles individuales de autoestima. Es posible también que el espacio muestral no sea lo suficientemente amplio. Conviene decir que aunque nosotros no hayamos encontrado una relación entre las dos variables no significa que no la haya.

Veamos lo que ocurre con la variable autoeficacia.

*Hipótesis 8: Existe una relación directa entre la autoeficacia y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Para el análisis y discusión de esta hipótesis, y para que sirva de ayuda al lector, volveremos a nombrar de una forma resumida los principales aportes según la literatura consultada. Los datos más recientes de Canto (2011) hablan de la autoeficacia como un importante catalizador del rendimiento académico de los alumnos.

Dando un paso más allá en la relación entre las dos variables, Contreras et al. (2005), defienden que la autoeficacia llega a predecir el rendimiento académico más que cualquiera de las otras variables cognitivas. Relacionado con esta afirmación, Pajares (1996, 2001), avanzando aún más en sus comentarios, afirma que la autoeficacia se considera determinante para predecir el rendimiento académico y el logro.

Los cálculos realizados en nuestra tesis sostienen nuestra hipótesis. Observamos una relación directa significativa entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico en los alumnos de las escuelas de negocio:  $r = ,145$ ;  $p < ,050$ .

Estos resultados bien pueden llegar a tener una aplicación muy interesante en el sentido de que, si conseguimos fortalecer a los alumnos de las escuelas de negocio en el desarrollo de habilidades que les permitan creer en sus capacidades, estaremos consiguiendo una mejora de su rendimiento académico (Pajares, 2001).

Además del beneficio directo que supone la mejora del rendimiento académico, un sentido fuerte de eficacia no estaría reforzando sólo dicho rendimiento, sino que

también estaría proporcionando bienestar al alumno. Los estudiantes seguros abordan las tareas difíciles asumiéndolas como desafíos que deben superarse en lugar de verlos como amenazas que deben ser evitadas (Bandura, 1997). Además, estaría consiguiendo que su nivel de perseverancia aumentara, persistiendo aún más en su esfuerzo para realizar con éxito los propósitos que se marque (Fabri dos Anjos, 1999).

*Hipótesis 9: Existe una relación directa entre el locus de control interno y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

La última de las variables con la que relacionamos el rendimiento académico es el locus de control interno.

Entre los principales y más recientes trabajos ya mencionados destacamos a Heckman y Masterov (2007), Heckman et al. (2010), y Oros (2005), los cuales muestran que el locus de control interno afecta al rendimiento académico de una forma directa.

Los alumnos con un el locus de control interno muestran un mejor desempeño individual a nivel social y académico (Almaguer, 1998). Además, estas personas con un locus de control interno atribuyen sus fracasos o éxitos a factores internos, haciendo que aumenten, además, sus expectativas positivas de futuro (Navarro, 2003). Hay que añadir a esto que los estudiantes con un locus de control interno son menos dependientes, menos ansiosos, se conducen mejor frente a las distintas presiones y dificultades de la vida, y muestran una mejor adaptación social (Day 1999; Pelletier et al., 1994; Rimmerman 1991; Valle et al., 1999).

A raíz de los resultados obtenidos en nuestra tesis, no podemos afirmar que exista relación lineal significativa entre locus de control interno y el rendimiento académico para los alumnos de las escuelas de negocio:  $r = -,056$ ;  $p = ,385$ . Los datos no amparan la hipótesis formulada para este colectivo.

Haciendo un resumen de los resultados de las hipótesis encuadradas en este tercer objetivo de la tesis, tenemos que decir que para el colectivo analizado, y con los datos de que disponemos, la autoeficacia es la que única de las tres variables con la que guarda relación el rendimiento académico. Ni la autoestima ni el locus de control interno parecen tener relación alguna con la variable rendimiento académico.

**Cuarto Objetivo:** Contrastar si existe una relación directa entre la autoestima, autoeficacia y locus de control interno con las variables demográficas sexo y edad.

*Hipótesis 10: No existe una relación directa entre la autoestima y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

La literatura consultada sobre la relación entre el sexo y la autoestima, tal y como se pudo comprobar en el capítulo dedicado a las hipótesis, no arroja demasiada claridad.

Autores como Barr et al. (1999), Cheng y Page (1989), Davis et al. (1983), Fein (1975), Hare (1977), Marsch (1989), Mayor y González-Arratia (1996), Murk (1999), Robins et al. (2001), y Valdez y González-Arratia (1999), apuestan por unas diferencias de género a favor de los hombres, al igual que Rosenberg (1979).

Por el contrario, Marrero et al. (2003) muestran que los hombres exhiben unos niveles más altos de autoestima que las mujeres, aunque reconocen que la diferencia es baja y no significativa.

Parra et al. (2004), en un estudio longitudinal llevado a cabo durante diez años con adolescentes, también encuentran resultados similares. Sus análisis muestran que los varones puntúan más alto que las mujeres, pero esta diferencia no es significativa, al igual que en el trabajo de Block y Robins (1993).

Una vez realizados los cálculos estadísticos con los datos disponibles, en los alumnos de las escuelas de negocio no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el sexo y la autoestima:  $t(237,67) = -1,61$ . Estos resultados sustentan nuestra hipótesis.

*Hipótesis 11: No existe una relación directa entre la autoeficacia y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

En relación a la variable autoeficacia, la literatura más reciente ofrece más unanimidad respecto a los resultados. Busch (1995), Espada et al. (2012), Hong y Lin (2013), Pajares (2003), y Pallarés (2011), apuestan por la no existencia de diferencias en cuanto al género.

En nuestros cálculos no hemos encontrado relaciones estadísticamente significativas entre las variables sexo y autoeficacia:  $t(258,11) = 0,89$ ;  $p = ,372$ . Esto viene a respaldar nuestra hipótesis.

*Hipótesis 12: No existe una relación directa entre el locus de control interno y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

En esta última hipótesis, revisada la literatura más reciente sobre la relación entre las dos variables, volvemos a encontrar disparidad de afirmaciones.

En algunos casos se nos dice que el sexo influye en el locus de control, siendo las mujeres más externas y los hombres más internos (Andrade & Reyes-Lagunes, 1996; Valdés, 2004). En otras publicaciones, las mujeres muestran un locus de control interno y los hombres externo (Gianakos, 2002). En el último de los casos posibles, hemos hallado publicaciones donde no se han encontrado diferencias entre los dos sexos (Laborín, Noriega, Ángel, Durazo, & Parra, 2008; Pajares, 2003; Pallarés, 2011).

En los cálculos estadísticos realizados con los datos recogidos de los alumnos de las escuelas de negocio, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las variables sexo y locus de control interno:  $t(397) = -1,62$ ;  $p = ,107$ . Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis planteada.

Estos resultados vienen a confirmar nuestras tres hipótesis referidas al sexo del alumnado de la escuela de negocio. Es decir, no se observaron diferencias entre hombres y mujeres en relación a la autoestima, la autoeficacia o al locus de control interno.

Habría que añadir además que, a pesar de que no estaba originariamente planteado en el diseño de la tesis, en nuestro análisis de datos no hemos encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa relacionada con desigualdades en cuanto al rendimiento académico entre hombre y mujeres. Académicamente hablando, y teniendo en cuenta los datos recogidos, podemos afirmar que rinden por igual los hombres y las mujeres, a pesar de que pueda haber publicaciones en sentido contrario, que den una ventaja a las mujeres frente a los hombres (González, 1996; Montero & Villalobos, 2004; Rodríguez et al., 2004).

Pensamos que el hecho de que no haya diferencias significativas en cuanto a autoestima, autoeficacia o locus de control interno entre hombres y mujeres que estudian en las escuelas de negocio puede ser debido a que, en su mayoría, han alcanzado puestos



de dirección donde está arraigado el sentimiento de valía, resultando en unas fuertes creencias en sus capacidades y poder de influencia sobre sus logros.

Dicho de otra manera, en el entorno de las escuelas de negocio, y a determinados niveles empresariales, valorarse a sí mismo como una persona/directivo de valía (autoestima), verse capaz de resolver de una forma eficaz las situaciones problemáticas a las que uno se enfrenta (autoeficacia) y pensar que lo conseguido es fruto del esfuerzo y perseverancia de cada uno (locus de control interno), es algo independiente al género. Quizás las diferencias entre hombres y mujeres alumnos de escuelas de negocio provengan de otros factores, pero no de estas tres variables.

Es muy posible que –esto habría que investigarlo en ulteriores planteamientos–, en determinadas parcelas de la vida (el trabajo o los negocios) y en determinados estatus (futuros directivos o directivos en activo), a los hombres y a las mujeres en las compañías vía nueva contratación o desarrollo profesional, se les estén aplicando los mismos criterios de selección, alineados con las tres variables mencionadas.

Una vez comentados los resultados relacionados con el sexo de los alumnos, haremos lo propio con el último conjunto de hipótesis, las que ponen en relación la edad de los estudiantes de las escuelas de negocio con la autoestima, la autoeficacia y el locus de control interno.

*Hipótesis 13: No existe una relación directa entre la autoestima y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Seguramente se recordará que, en el capítulo de la tesis donde se desarrolló la justificación de esta hipótesis, la autoestima hasta principios de la edad adulta ofrece diferencias en cuanto a la edad (Block & Robins, 1993), pero que, sin embargo, en una edad adulta, la literatura muestra que no hay relación significativa entre autoestima y edad (Alaphilippe, 2008; Rojas-Barahona et al., 2009).

Por lo obtenido en el análisis estadístico, no existe una relación directa entre la autoestima y la edad:  $r = -,068$ ;  $p < ,179$ . Los datos se muestran, por tanto, a favor de nuestra hipótesis.

*Hipótesis 14: No existe una relación directa entre la autoeficacia y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

La revisión de las publicaciones recientes efectuada sobre la relación entre estas variables –según manifestamos en el apartado de las hipótesis– nos planteó una vez más cierta confusión, encontrando autores que defendían una relación directa entre la autoeficacia y la edad (Feldberg & Stefani, 2007), mientras que otros defendían una ausencia de vínculo entre ellas (Alcalde et al., 2010).

En nuestro caso, los análisis estadísticos realizados nos indican que no existe una relación directa entre la autoeficacia y la edad:  $r = ,039$ ;  $p < ,438$ . Este dato está a favor de nuestra hipótesis.

*Hipótesis 15: Existe una relación directa entre el locus de control interno y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio.*

Esta hipótesis se justificó diciendo que existía una relación directa entre el aumento en la edad y el aumento del locus de control interno (Vera et al., 2009). Este aumento del locus de control interno se observaría hasta una determinada edad, la adulta, después de la cual, durante la tercera edad, se relacionaría con una mayor externalidad (Aldwin & Gilmer, 1999; Gatz & Karel, 1993).

Realizados los cálculos estadísticos oportunos, y a la vista de los resultados obtenidos, el locus de control estuvo relacionado con la edad:  $r = -,179$ ;  $p < ,001$ ; a mayor edad, el locus de control es más interno. La hipótesis formulada se ve apoyada por los resultados.

Con el fin de facilitar la lectura y comprensión sobre la confirmación o no de las hipótesis planteadas en la tesis, se puede consultar la Tabla 15.

Tabla 15<sup>38</sup>

Resumen y confirmación de las hipótesis de investigación

Hipótesis		Confirmación	
		SI	NO
1	Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un nivel de autoestima superior a la media	SI	
2	Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un nivel de autoeficacia superior a la media	SI	
3	Los estudiantes de las escuelas de negocio poseen un locus de control interno superior a la media	SI	
4	Existe una relación directa entre la autoestima y la autoeficacia en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI	
5	Existe una relación directa entre la autoestima y el locus de control interno en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI	
6	Existe una relación directa entre el locus de control interno y la autoeficacia en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI	
7	Existe una relación directa entre la autoestima y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio		NO
8	Existe una relación directa entre la autoeficacia y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI	
9	Existe una relación directa entre el locus de control interno y el rendimiento académico en los estudiantes de las escuelas de negocio		NO
10	No existe una relación directa entre la autoestima y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI	
11	No existe una relación directa entre la autoeficacia y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI	
12	No existe una relación directa entre el locus de control interno y el sexo en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI	
13	No existe una relación directa entre la autoestima y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI	

14	No existe una relación directa entre la autoeficacia y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI
15	Existe una relación directa entre el locus de control interno y la edad en los estudiantes de las escuelas de negocio	SI

<sup>38</sup>Fuente: Elaboración propia

**Quinto Objetivo:** Analizar las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos de medida utilizados en la recogida de datos.

Una vez expuestos los comentarios sobre la confirmación o no de las hipótesis de trabajo, pasamos a comentar otros importantes hallazgos encontrados. Nos estamos refiriendo a los resultados obtenidos en el apartado de esta tesis titulado *8.1 Propiedades psicométricas de los cuestionarios*.

Al ser la primera vez que se aplican cada una de las tres escalas en una población nueva como los estudiantes de escuelas de negocio, se hace imprescindible realizar un análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida utilizados. Al realizar los análisis factoriales sobre los resultados obtenidos hemos encontrado información muy interesante.

Hemos podido observar que en los instrumentos de medida utilizados, si bien el resultado final informa a nivel global de los niveles de autoestima, autoeficacia y locus de control, lo hacen en función de distintos factores. Algunas de esas agrupaciones factoriales encontradas en cada escala coinciden con los comentados por otros autores, y en otros casos no es así. Procederemos a comentar, una a una, las escalas y resultados obtenidos.

### ***Escala de Autoestima de Rosenberg***

En esta escala, tanto el autor (Rosenberg, 1989), como otros investigadores como por ejemplo Martín-Albo et al. (2007) o McKay et al. (2014), defienden su unidimensionalidad.

Complementando a este hecho, algunos autores mencionaban en sus análisis la existencia de dos subescalas, una que mediría autoestima positiva, y otra que mediría la

autoestima negativa (Carmines & Zeller, 1979; Owens, 1994; Velo & Iglesias, 1995; Warr & Jackson, 1983). Ellos narran cómo en la primera de las escalas estarían incluidos los ítems formulados de forma positiva (ítems 1, 3, 4, 7 y 10), y en la segunda, los ítems redactados de forma negativa (ítems 2, 5, 6, 8, 9).

Pues bien, basándonos en nuestro análisis factorial exploratorio (AFE), los datos sugieren la extracción de tres factores que explican un 45,89% de la variabilidad de las puntuaciones.

Como ya se ha dicho, en algunos casos la literatura habla de dos subescalas (compuestas, respectivamente, por los ítems 1, 3, 4, 7 y 10, y los ítems 2, 5, 6, 8 y 9); sin embargo, en nuestro caso, los ítems 1, 9 y 10 no encajarían en ese esquema de autoestima positiva o negativa, conformando otro factor distinto.

El factor 1 de nuestro esquema lo formaría los ítems 3, 4 y 7, con los siguientes enunciados:

- 3- Creo tener varias cualidades buenas.
- 4- Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.
- 7- Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás.

Tomando los enunciados en su conjunto, parece que este grupo podría dar cuenta de una autoestima que tiene que ver con la relación y la comparación que la persona hace con las demás personas.

Dado que ninguno de los autores consultados que utilizan este instrumento de medida han encontrado nada similar, proponemos denominar a este factor de la escala *Autoestima en Relación a los Demás*.

El factor 2 de nuestro análisis se agrupa en torno a los ítems 2, 5, 6 y 8. Sus enunciados son los siguientes:

- 2- A veces pienso que no sirvo para nada.
- 5- Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme.
- 6- A veces me siento realmente inútil.
- 8- Desearía sentir más respeto por mí mismo/a.

Si miramos con perspectiva los enunciados, la idea común a todos ellos que se puede extraer es la de la utilidad, sentir que uno vale para algo y que se puede sentir orgullosos de ello. Se podría denominar a este grupo el de la *Autoestima de Utilidad*.

El último factor, el número 3, viene agrupado por los ítems 1, 9 y 10, con los siguientes enunciados:

- 1- En general estoy satisfecho conmigo mismo/a.
- 9- Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracaso.
- 10- Asumo una actitud positiva hacia mí mismo.

Parecen querer dar una idea de una autoestima más amplia que el resto de factores, dan a entender que se evalúa el juicio que uno se hace en términos generales. Se podría denominar a este último grupo *Autoestima Integral o Global*.

Llama poderosamente la atención que la tan nombrada y utilizada *Escala de Autoestima Rosenberg*, muestre por primera vez la existencia de tres factores en lugar de uno, o incluso dos, como correspondería a la descripción que todos los autores consultados comentan. Pero ni si quiera los que hablan de dos factores de la escala coinciden con lo hallado en nuestros análisis.

La escala de Rosenberg, desde nuestro punto de vista, no queda en absoluto invalidada, ya que las pruebas estadísticas a las que ha sido sometida no lo demuestran, ahora bien, hay que replantearse la agrupación factorial que se ha hecho hasta ahora de la escala.

Pensamos que estamos ante una revelación importante que no se debería pasar por alto. Este hallazgo nos anima a seguir aplicando el instrumento con el fin de poder seguir observando lo que ocurre con el aumento del tamaño de la muestra y la aplicación de la escala en otros entornos distintos. Sería interesante averiguar, por ejemplo, si la composición de la muestra incide en la agrupación en tres factores.

### ***Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer***

Sobre la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) siempre se ha dicho (Baessler & Schwarzer, 1996; Espada et al., 2012) que era una escala

de tipo unidimensional. Sin embargo, al realizar el AFE con los datos recogidos encontramos dos factores, los cuales explicarían el 40,32% de la variabilidad de las puntuaciones del cuestionario.

El factor 1 estaría compuesto por los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 y 10. Sus enunciados son los siguientes:

- 1- Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.
- 3- Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.
- 4- Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.
- 5- Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.
- 6- Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.
- 7- Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo.
- 9- Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.
- 10- Al hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.

Ocho de los 10 ítems que componen la escala se agrupan bajo este factor. Realizando un análisis cualitativo de sus enunciados se aprecia un punto en común que tiene que ver con contextos y situaciones que el individuo considera como difíciles e inesperados, los cuales suponen un problema o encuentran en ellos algún obstáculo.

Si tuviéramos que asignarle un nombre podríamos llamar a este factor *Autoeficacia Situacional*.

El segundo factor por el cual se agrupan las respuestas obtenidas comprende los ítems 2 y 8, cuyos enunciados son los siguientes:

- 2- Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.
- 8- Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.

El sentido general que impera en este factor de sólo dos ítems, no tiene que ver tanto con la situación que vive la persona como con el propio individuo. Más

concretamente parece estar relacionado con su capacidad de perseverar y esforzarse, de no darse por vencido. Se puede catalogar este factor como *Autoeficacia Persistente*.

Conviene recordar que, a pesar de la agrupación por factores obtenida en este trabajo, todos los estudios consultados sobre la prueba (Baessler & Schwarzer, 1966; Cid et al., 2010; Espada et al., 2012; Grimaldo, 2005; Padilla et al., 2006; Sanjuán et al., 2000) defienden que la escala informa sobre la autoeficacia a nivel general, lo cual entendemos no invalidaría su uso como instrumento de medida de la autoeficacia global.

### ***Escala Internalismo - Externalismo de Rotter***

En el apartado *6.1 Instrumentos de medida*, aunque se argumentó que la escala evaluaba el locus de control a nivel global, algunos autores encontraron en sus análisis factoriales, la existencia de uno, dos, tres y hasta cuatro factores (Cherlin & Bourque, 1974; Mirels, 1970; Pérez, 1984; Reid & Ware, 1973; Schlegel & Crawford, 1976; Viney, 1974).

Según nuestros cálculos, una extracción de factores mediante la regla *K1* arroja ocho factores que explican un 33,69% de la variabilidad de las puntuaciones. Este porcentaje de explicación de la variabilidad, aunque más atractivo, nos estaría obligando a fragmentar demasiado –e incluso romper– la escala.

El gráfico de sedimentación sugiere una solución de cuatro factores, que explicaría un 22,49% del total de la varianza de las puntuaciones. Nos parece un buen equilibrio entre porcentaje de explicación de variabilidad y número de factores.

Pérez (1984) en su publicación sobre la escala de Rotter, obtiene unos resultados que le permite agrupar los ítems de la prueba bajo cuatro factores:

- Un factor general (ítems 2, 9, 13, 18, 21, 25 y 28), relacionado con el grado de control percibido por el sujeto en situaciones de la vida en general, o sobre planes y resultados a largo plazo.
- Un factor interpersonal (ítems 4, 6, 7, 20 y 26), relacionado con el control percibido en y/o sobre el grupo (interacción, influencia...).



- Un factor de rendimiento (ítems 5, 10, 11, 15, 16 y 23), relacionado con el control percibido en situaciones de logro académico o laboral.
- Un factor político (ítems 3, 12, 17, 22 y 29), relacionado con el control percibido por el individuo en acontecimientos políticos o mundiales.

Para que la comprensión de lo que se comenta sea adecuada, conviene recordar que la Escala Internalismo - Externalismo de Rotter (1966) está compuesta por 29 ítems, de los cuales 6 no son tenidos en cuenta. La persona que contesta al cuestionario se la obliga a escoger entre la opción A o la B de cada ítem. Cada una de las opciones puntuará o no en polo del locus de control externo. De ahí que se nombre en este análisis el número del ítem y la opción que es tomada en cuenta para el cómputo final del cuestionario.

En nuestros cálculos obtenemos cuatro factores al igual que Pérez (1984), sin embargo, la composición de nuestras cuatro agrupaciones no es la misma que la de la autora. Pasamos a relatar lo obtenido en nuestro trabajo.

El primero de los cuatro factores lo componen los ítems: 4B, 5B, 9A, 10B, 13B, 15B, 23A, 25A, 26B, 28B. Estos son sus enunciados:

- Por desgracia, los méritos de un individuo pasan a menudo desapercibidos, por mucho que se esfuerce.
- La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta del grado en que sus notas están influenciadas por hechos accidentales.
- He encontrado a menudo que lo que tiene que ocurrir, ocurre.
- Muchas veces, las preguntas de los exámenes tienden a estar tan poco relacionadas con el trabajo del curso, que el estudio es realmente inútil.
- No siempre es sensato hacer planes a demasiado largo plazo, porque muchas cosas se vuelven, de algún modo, una cuestión de buena o mala suerte.
- Muchas veces daría lo mismo decidir lo que hay que hacer, tirando una moneda al aire.
- Algunas veces no puedo entender como los profesores determinan las calificaciones que dan.
- Muchas veces pienso que tengo poca influencia sobre las cosas que me sucedan.
- No tiene mucho sentido esforzarse demasiado en agradar a la gente, si les caes bien, les caes bien, y si no, nada.

- Algunas veces siento que no tengo bastante control sobre el rumbo que está tomando mi vida.

Viendo en perspectiva todos los enunciados que agrupa este factor, creemos que se relacionan con aspectos que tienen que ver con la mala suerte, el destino, el poco control que se ejerce sobre las cosas o la incoherencia entre lo que uno hace y lo que sucede después. Podemos denominar a este factor *Locus de Control de Destino*.

El segundo factor está compuesto por las opciones 3B, 12B, 17A, 22B, 29A. Sus enunciados son:

- Siempre habrá guerras, por mucho que la gente intente evitarlas.
- Este mundo está dirigido por unos pocos que están en el poder, y no es mucho lo que el ciudadano medio puede hacer en este tema.
- En lo que se refiere a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que no podemos comprender, ni controlar.
- La mayoría de las veces no puedo comprender por qué los políticos se comportan de la forma en que lo hacen.
- Es difícil para la mayoría de la gente tener un gran control sobre las cosas que hacen los políticos en sus cargos.

Analizando lo común que puedan tener estos enunciados, se muestra que aparentemente tratan temas relacionados con las decisiones políticas de los gobernantes, de la intervención en los destinos del mundo y en los problemas de carácter mundial o en los aspectos relacionados con los gobernantes. Esta es la única agrupación por ítems que coincide en su totalidad con lo obtenido por Pérez (1984). A este factor resultante le llamaremos de la misma manera que lo hizo la mencionada autora, *Locus de Control Político*.

Existe un tercer factor que se agrupa en torno a las opciones 2A, 6A, 7A, 11B, 16A, 18A, 21A. Sus enunciados son como siguen:

- Muchas de las cosas desagradables en la vida de las personas son, en parte, debidas a la mala suerte.
- Sin apoyo suficiente, uno no puede ser un líder eficaz.
- Hay gente a quienes por mucho que lo intentes no les caes bien.

- Conseguir un buen trabajo depende principalmente de estar en el lugar exacto en el momento preciso.
- Quien logra ser el jefe depende, a menudo, de quién fue bastante afortunado de estar el primero en el lugar exacto.
- La mayoría de las personas no se dan cuenta del grado en que sus vidas están controladas por sucesos o hechos accidentales.
- A la larga, las cosas malas que nos suceden, se compensan con las buenas.

En general el tercer factor nos habla de las relaciones que entablamos con los demás, de las cosas que ocurren en el entorno profesional, de las relaciones con los jefes y con los compañeros. A este factor Se puede designar como *Locus de Control Laboral*.

El último de los factores lo compone un único ítem, el 20A, con un único enunciado. Le denominaremos *Locus de Control Social*:

- Es difícil saber si realmente le gustas o no a una persona.

Este último dato nos plantea una gran duda. ¿Qué hacer con este ítem? Pensamos que un único ítem no puede dar cuenta de todo una factor dentro de una escala, no sería demasiado fiable. Propondríamos eliminarlo o diseñar una escala con más ítems redactados a propósito de este factor con el fin de medirlo adecuadamente.

Por otro lado, no se debe pasar por alto la recomendación de Pérez (1984). Él defiende que la escala evalúa la globalidad del constructo locus de control; sin embargo, avisa que si se quisiera ser más preciso en la medición de cada una de las subescalas encontradas, se debería optar por otras escalas, tales como la Batería de las Esferas de Control (Paulhus & Christie, 1981) o las Multidimensional-Multiattributonal Causality Scales (Lefcourt, von Baeyer, Ware, & Cox, 1979).

Para terminar los comentarios de este apartado diremos que, si bien es cierto que los análisis factoriales arrojan datos claros sobre el carácter multifactorial de los tres instrumentos de medida utilizados, este hecho no invalida su uso para una evaluación global de cada una de las variables objeto de estudio, como ya se ha comentado en cada uno de los apartados correspondientes.

La agrupación por factores encontrados en nuestro trabajo es algo que no imaginábamos encontrar de la misma manera que lo hemos hecho. Esperábamos encontrar

agrupación por factores en algunas de las escalas de la misma forma que se nos había descrito en la literatura consultada, sin embargo, no ha sido así. Seremos cautos y procuraremos seguir ampliando nuestra muestra mediante la recogida de datos de otras escuelas de negocio, e incluso, de otros entornos distintos a ese ámbito para corroborar aún más lo que venimos afirmando.

## **9.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación**

En la última parte corresponde hacer balance del camino recorrido y de los asuntos que aún puedan quedar pendientes.

Si recordamos la idea inicial de este trabajo veremos que no era otra más que aportar algo de claridad, precisión y firmeza en relación a las conclusiones que la literatura aporta sobre la autoestima, la autoeficacia y el locus de control, y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de escuelas de negocio como una muestra de especial particularidad en el contexto de la literatura previa. Confiamos haberlo cumplido.

Qué duda cabe que los trabajos llevados a cabo y comentados en la presente tesis han llegado hasta donde han podido con los datos de los que se disponía, siendo consciente de algunas limitaciones que acompañan a todo esto.

La primera limitación, la que consideramos como la más importante de las que comentaremos, hace referencia a la dificultad de realizar una manipulación experimental de las variables fundamentales, un control de las posibles variables extrañas y una asignación aleatoria de sujetos a grupos diseñados para tal fin. Debido al diseño de la investigación llevada a cabo en este trabajo, no se pueden establecer conclusiones contundentes sobre el sentido de las relaciones entre variables, es decir, ¿qué causa qué variable, y en qué dirección lo hace?

Pensamos que lo aportado en esta tesis damos un paso importante al constatar la existencia o no de vínculo entre las variables estudiadas; sin embargo, nos vemos incapaces de establecer el sentido de este vínculo ya que ese dato nos lo habría proporcionado una situación experimental, con el control de variables y sujetos tal como ya se ha comentado. Este tipo de situaciones son difíciles y laboriosas –por no decir imposibles– de llevar a cabo en el ámbito aplicado de la educación y la docencia, y más si

cabe, si lo realizamos con los alumnos de las escuelas de negocio, donde la inversión de tiempo y dinero que realizan en sus programas de formación es enorme.

Abrimos la posibilidad para que, una vez constatadas las relaciones entre variables, se intente diseñar un procedimiento experimental que permita realizar ese tipo de averiguaciones.

Otra sugerencia iría encaminada al uso de procedimientos de medición complementarios o alternativos a las escalas y cuestionarios. Algo más de tipo cualitativo, como por ejemplo la observación no participante, entrevistas personales con los sujetos y con personas de su entorno, etc. De esta manera, se dotaría a la investigación de cada una de las variables de un enfoque más global.

En otro orden de cosas, y aunque según se comentó en la descripción de la muestra, el IE Business School es una escuela de negocios con carácter internacional representativa de otras muchas, entendemos que para poder hacer una generalización de los resultados obtenidos, deberíamos replicar la investigación en otras escuelas de negocio de otros países o lugares. En definitiva, hablamos de ampliar el tamaño de la muestra con el fin de aumentar también la potencia estadística.

Conseguir agrandar la muestra de alumnos, también nos facilitaría realizar un estudio de cohortes con los alumnos que, año tras año, y convocatoria tras convocatoria, deciden cursar algún programa de formación en las escuelas de negocio. Es cierto que los datos recogidos en la tesis nos hablan en algunos casos de distintas convocatorias de los mismos programas de formación; sin embargo, consideramos al número de ediciones y años aún insuficiente. Convendría en el futuro avanzar en este sentido.

Complementando a esto último, y dado que dentro de las escuelas de negocio habitualmente existen cuatro niveles de formación (recién graduados, graduados con experiencia laboral, directivos y alta dirección), sería interesante averiguar qué ocurre con cada una de las variables en cada uno de los niveles formativos. Consideramos de nuevo ampliar algo más la muestra para llegar a algún tipo de conclusión válida.

Entendemos también que una de las limitaciones del diseño de la investigación es la manera de evaluar el rendimiento académico de los alumnos ya que, si bien es cierto que la evaluación que se realiza intenta equipararse al tipo de evaluación recomendada en la literatura consultada –evaluación cualitativa y cuantitativa–, también se podría

considerar una calificación final, la que el alumno obtiene al finalizar la totalidad el programa cursado, es decir, la nota final obtenida del conjunto de asignaturas cursadas.

Con el ánimo de seguir aportando sugerencias de cara a ulteriores investigaciones, sería interesante realizar un estudio longitudinal del mayor número posible de alumnos de las escuelas de negocio. Si lleváramos a cabo ese proyecto estaríamos aportando más información sobre la evolución de la autoestima, autoeficacia y locus de control a nivel individual así como de sus posibles interrelaciones.

Otro posible trabajo de investigación a realizar, sería profundizar en el estudio de la relación de la autoestima, la autoeficacia y el locus de control, con las variables sociodemográficas sexo y edad tomadas a la vez, así como otras no contempladas en este trabajo por no ser su objetivo principal. Por ejemplo, se podría averiguar la posible relación de las mencionadas tres variables con el hecho de si trabaja o no el alumno, si es un asalariado o se trata de un emprendedor, el sector y el tamaño de la empresa en el que trabaja, el puesto que ocupa en la empresa, el número de personas que tiene a su cargo (si fuera el caso), y otro tipo de variables.

Lo sugerido hasta ahora tiene el máximo interés de cara a poder continuar con los aportes que aquí se ofrecen. Consideramos que la principal línea de investigación a seguir debe ir por la vía de exploración de los distintos factores que han surgido en el análisis estadístico de cada uno de los instrumentos de medida utilizados. Se podría profundizar, en condiciones más controladas, en la relación entre las variables analizadas pero teniendo en cuenta sus factores, para ver hasta qué punto los resultados y relaciones entre variables son generalizables a todas ellas. Pensamos que debemos seguir investigando qué es lo que ocurre cuando aplicamos cada una de las escalas usadas en la tesis, en un colectivo nunca antes analizado como es el de los estudiantes de las escuelas de negocio. Para ello, no encontramos mejor alternativa que continuar ampliando nuestra muestra en cantidad de alumnos y en diversidad de escuelas de negocio.

Al mismo tiempo que estas sugerencias se pusieran en marcha sería aconsejable poder trasladar toda esta investigación al mundo de las organizaciones empresariales. Si en muchas ocasiones en estas organizaciones se confiesa tener grandes pérdidas económicas como consecuencia del empobrecimiento de la autoestima de sus trabajadores, la ausencia de creencias capacitadoras en las tareas encomendadas así como pensar que es el destino o la suerte los que determinan los resultados, ¿por qué no intentar mejorar todos esos

aspectos? En particular, ¿por qué no trabajar individualmente el nivel de autoeficacia de los empleados ya que, según se ha podido comprobar, interviene de alguna manera en el rendimiento académico? Sería una forma de culminar y ofrecer una visión aplicada a todo este esfuerzo de investigación pudiendo así alinear dos mundos: el mundo académico y el empresarial.

Sobre este último punto, no hay que perder de vista el hecho de que quizás estemos más cerca de lo que pensamos de esta posible aplicación al mundo empresarial. Los sujetos participantes en la recogida de datos, los alumnos de las escuelas de negocio, son en su inmensa mayoría personas en activo, trabajadores que poseen puestos de responsabilidad en muchas de las compañías más importantes de España e incluso de fuera de España. Muchos de ellos, además, ejercen su labor como directivos de dichas empresas. Con esto queremos decir que, de una forma u otra, el pensar, sentir y actuar del mundo empresarial puede que ya figuren en el presente estudio de investigación.

Todos estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de que el profesional de la formación o el docente, debería recibir algún tipo de asesoría o formación que facilitara todos esos procesos de desarrollo individual, sobre todo en las creencias de autoeficacia, ya que según hemos visto, de alguna u otra manera, estarían influyendo en el día a día de los estudiantes y alumnos.

En resumen, el objetivo general de la formación debería extenderse más allá de la mera búsqueda de la excelencia académica. Los responsables de la formación y la docencia a cualquier nivel deberían tener como objetivo contribuir a construir personas seguras de sí mismas, con capacidad para buscar y alcanzar sus propias metas. En palabras de Bandura (1995), los alumnos que poseen y desarrollan unas robustas creencias acerca de su autoeficacia están en mejores condiciones para instruirse a sí mismos, sobre todo cuando dependen de su iniciativa.

No hay que olvidar que la importancia investigadora de este colectivo radica en el hecho de que, como ya se ha mencionado en otro lugar, está compuesto en su mayoría por futuros directivos y directivos en activo de empresas y organizaciones, públicas y privadas. Es decir, estamos ante el presente y futuro de los órganos de poder y gobierno de la sociedad a nivel internacional, con todas las implicaciones que ello acarrea.

Para finalizar, y a pesar de las limitaciones y sugerencias planteadas, esta tesis ha cumplido con sus objetivos originales: actualizar, a nivel individual y de relación, los aspectos que tiene que ver con la autoestima, autoeficacia y locus de control en los alumnos de las escuelas de negocio, contrastar sus implicaciones con el rendimiento académico, así como valorar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida utilizados.

Haber logrado los objetivos propuestos, aún contando con las limitaciones que nos acompañan, hace que nos sintamos ilusionados y motivados para iniciar sucesivos proyectos de investigación en la línea de trabajo propuestos.





# **BIBLIOGRAFIA**



- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- Almlund, M., Duckworth, L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. En E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 4, pp. 1-181). Amsterdam: Elsevier.
- André, C. (2007). *Prácticas de autoestima*. Barcelona: Kairós
- Andrew, S. (1998). Self-efficacy as a predictor of academic performance in science. *Journal of Advanced Nursing*, 27(3), 596-603.
- Ashford, S. J., Lee, C., & Bobko, P. (1989). Content, Causes and Consequences of Job Insecurity: A Theory-Based Measure and Substantive Test. *Academy of Management Journal*, 32, 803-829.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Alcalde, M. J. A. (1998). *Nivel de Autoeficacia percibida y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios de Lima* (Tesis doctoral no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Aldwin, C. M., & Gilmer, D. F. (1999). Immunity, disease processes and optimal aging. En J. C. Cavanaugh & S. K. Whitbourne (Eds.), *Gerontology: An interdisciplinary perspective* (pp.123-154). New York: Oxford University Press.
- APA. American Psychiatric Association. (2000/2002). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Field, H. S. (1999). Making change permanent: A model for institutionalizing change interventions. *Research in Organizational Change and Development*, 12, 97-128.
- Ashford, S. J., Lee, C., & Bobko, P. (1989). Content, cause, and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32(4), 803-829.

- Atienza, F. L., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42.
- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1977). Selfesteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.
- Baessler, J., & Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in Changing Societies*, 15, 334.
- Bandura, A. (1996). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. London: Macmillan.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: the foundation of agency. En W. J. Perrig (Ed.), *Control of human behavior, mental processes and consciousness* (pp.17-33). N. J: Erlbaum.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., Blanchard, E. B., & Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modelling approach for inducing behavioural, affective and attitudinal change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 173-199.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Baños, R. M., & Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a spanish version of the Rosenberg self-esteem scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274.
- Baron, J. D., & Cobb-Clark, D. (2010). Are young people's educational outcomes linked to their sense of control? *IZA Working Paper*, 407, 1-34.
- Baumeister, R. F. (1997). Identity, self-concept and self-esteem. The self lost and found. En R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 681-710). San Diego: Academic.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33.
- Benítez, M., Gimenez, M., & Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* Recuperado en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS>, 2.
- Bermúdez, J. (1997). *La Personalidad*. Madrid: Aguilar.
- Berry, J. W. (1992). The cross-cultural study of values: The Jack Horner strategy and alternative approaches. En *Symposium, Antecedents and Consequences of Value*

*Priorities: Cross-Cultural Perspectives, XXV International Congress of Psychology*, Brussels, Belgium.

- Bitonti, C. (1992). The self-esteem of women: A cognitive-phenomenological study. *Smith College Studies in Social Work*, 63(1), 295-311.
- Blanco Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1), 1-28.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychology attitudes* (Vol I, pp. 115-160). San Diego: Academic Press.
- Boggiano, A. K. (1998). Maladaptive achievement patterns: A test of a diathesis–stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1681–1696.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and taskvalue in predicting college students course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.
- Bolívar, J. M., & Velásques, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 15(44).
- Brenlla, M., & Vázquez, N. (2009). *Estudio de las propiedades psicométricas de la adaptación argentina de la escala de locus de control de Rotter*. Manuscrito no publicado. Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”. Buenos Aires, Argentina.
- Brenlla, M., Aranguren, M., Rossaro, M. F., & Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. *Interdisciplinaria*, 27(1), 77-94.
- Breso, E., Salanova, M., Martínez, I. M., & Grau, R. (2004). Éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica. En M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, & M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos*

*horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 237-243). Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

- Brewin, C., & Shapiro, D. (1984). Beyond locus of control: attribution of responsibility for positive and negative outcomes. *British Journal of Psychology*, 15, 43-50
- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Buhrmester, M. D., Blanton, H., & Swann, W. B. Jr. (2011). Implicit self-esteem: Nature, measurement and a new way forward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 365-385.
- Busseri, M. A., Lefcourt, H. M., & Kerton, R. R. (1998). Locus of Control for Consumer Outcomes: Predicting Consumer Behavior1. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), 1067-1087.
- Camacho, M., Moreno, S., & Hernández, A. (1994). Locus de control, escolaridad de los padres y rendimiento académico en adolescentes. *La Psicología Social en México*, 5, 31-36.
- Canto, J. E. (1998). Autoeficacia y educación. *Revista Educación y Ciencia*, 2(18), 45-53.
- del Carmen Reina, M., Oliva, A., & Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), pp. 47-59
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, CA: Sage publications.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. red. Recuperado en: <http://www3.usal.es/inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>.
- Casique, A., & López, F. J. (2007). El locus de control. *Panorama Administrativo*, 1(2), 193-201.



- Caso-Niebla, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. Recuperado en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CEstilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf>
- Cebi, M. (2007). Locus of control and human capital investment revisited. *Journal of Human Resources*, 42, 919-932.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, 70, 22-26.
- Chen, C. C, Greene, P. G., & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13, 295-316.
- Cherlin, A., & Bourque, L. A. (1974). Dimensionality and reliability of the Rotter I-E scale. *Sociometry*, 37, 565-582.
- Chung, Y. Y., & Ding, C. G. (2002). Development of the sales locus of control scale. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 75(2), 233-245.
- Cid, P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138(5), 551-557.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The Impostor Phenomenon among high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 15, 241-247.
- Clement, S. (1987). The self-efficacy expectations and occupational preferences of females and males. *Journal of Occupational Psychology*, 60(3), 257-265.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Coleman, M., & DeLeire, T. (2003). An economic model of locus of control and the human capital investment decision. *Journal of Human Resources*, 38, 701-721.

- Cominetti, R., & Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. *Human Development Department. LCSHD Paper Series, 20*, 1-16.
- Conlan, R. (1986). *Artificial intelligence*. New York: Scribner.
- Contreras, S. (1994). La autoestima y la motivación en el rendimiento escolar. En Educación. *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 48*, 105-108.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas, 1*(2), 183-194.
- Coopersmith, S. (1967). *The antedecents of self-esteem*. San Francisco: Freeman and Company.
- Crocker, J. (2006a). What is optimal self-esteem? En M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives* (pp. 119-124). New York: Psychology Press.
- Crocker, J. (2006b). Having and pursuing self-esteem: Costs and beneficts. En M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives* (pp. 274-280). New York, NY: Psychology Press.
- Crocker, J., & Knight, K. M. (2005). Contingencies of self-worth. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 200-203.
- Davis, S. F., Bremer, S. A., Anderson, B. J., & Tramill, J. L. (1983). The interrelationships of ego strength, self-esteem, death anxiety, and gender in undergraduate college students. *The Journal of General Psychology, 108*(1), 55-59.
- Davison, G. 2005. *Psicología de la conducta normal*. México: Limusa Wiley.
- Day, S. K. (1999). Psychological impact of attributional style and locus of control on college adjustment and academic success. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 60*(3-A), 0646.
- Demo, D. H. (1985). The measurement of self-esteem: refining our methods. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 1490-1502.

- Díaz, R., & Andrade, P. (1984). Una escala de locus de control para niños mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 18(1), 21-33.
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., & Vidal, G. J. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 357-383.
- Doherty, W. & Baldwin, C. (1985). Shifts and stability in locus of control during the 1970s: Divergence of the sexes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1048-1053.
- Drenth, P. J. D., Thierry, H., & Wolff, C. J. (1998). What is work and organizational psychology? En P. J. D. Drenth, H. Thierry, & C. J. Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology*, vol. 1: *Introduction to work and organizational psychology* (pp. 1-8). East Sussex: Psychology Press.
- Duran, R. (1998). *Seminario de investigación pedagógica: valoración de creencias, actitudes e intenciones*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <http://www.filos.unam.mx /POSGRADO/seminarios /Teresita/3 locus.html>
- Durndell, A., & Haag, Z. (2002). Computer self efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 521-535.
- Duttweiler, P. (1984). The internal control index: a newly developed measure of locus of control. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 209-221.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15
- Eisenberg, A. (1994). *Influencia de la familia de origen en la orientación al logro y el locus de control* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, México DF, México

- Elias, S. M., & Loomis, R. J. (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1687-1702.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1998). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5.
- Ellis, A. (2005). *The myth of self-esteem: How rational emotive behavior therapy can change your life forever*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Encinas, D., Estrada, M., Díaz, M., & Noriega, J. (2003). *Locus de control y rendimiento académico en la modalidad virtual*. Universidad de Puebla México. Recuperado en: <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Cap%20de%20Libro/2009/75>
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Espada, J., González, M., Orgilés, M., Carballo, J., & Piqueras, J. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 355-370.
- Espinoza, P. A., Ballesteros, L. C., Rosas, R. E. A., Cuéllar, M. G. S., & Vásquez, C. R. (2011). Análisis del nivel de autoestima de estudiantes indígenas en un centro de educación superior en el estado de Sonora. *Revista Internacional Administración & Finanzas (RIAF)*, 4(3).
- Fabri dos Anjos, M. (1999). Juventud y crisis de valores morales. *REB*, 59(235), 530-550
- Feldberg, C., & Stefani, D. (2007). Autoeficacia y rendimiento en memoria episódica verbal, y su influencia en la participación social de las personas de edad. *Anales de Psicología*, 23, 282-288.
- Feldman, R. S., Arellano, J. A. V., de Jurado, G. V., & Elizondo, R. L. C. (2002). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. Mexico: McGraw-Hill.
- Fernández Castro, J., Alvarez, M., Blasco, T., Doval, E., & Sanz, A. (1998). Validación de la Escala de Competencia Personal de Wallston: Implicaciones en el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4, 31-41.

- Ferrer, C. M. S. (2009). Ecuaciones estructurales como modelos predictivos de la autoeficacia emprendedora en una muestra de jóvenes mexicanos y españoles. *Apuntes de Psicología*, 27(1), 65-78.
- Fierro, A. (1991). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 12(45), 85-107.
- Figuerola, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. El Salvador: Editorial Universitaria.
- Fish, B., & Karabenick, S. A. (1971). Relationship between self-esteem and locus of control. *Psychological Reports*, 29(3), 784-784.
- Fitzsimmons, J. R., & Douglas, E. J. (2011). Interaction between feasibility and desirability in the formation of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 26(4), 431-440.
- Flammer, A. (1999). Análisis evolutivo de las creencias de control. En A. Bandura (Ed.), *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp.135-152). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Flores, M. (1995). Asertividad y locus de control: efectos del género y nivel de escolaridad en empleados de la ciudad de México. *Revista Sonorense de Psicología*, 9(1-2), 55-63.
- Folkman, S. (1984): Personal control and stress and coping processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- Fuentes, S., & Romero, G. (2002). *Rendimiento académico a nivel universitario*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Fueyo, E., Martín, M. E., & Dapelo, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico: Una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, 24(46), 57-70.

- Furnham, A., & Steele, H. (1993). Measuring locus of control: A critique of general, children's health and work-related locus of control questionnaires. *British Journal of Psychology*, 84, 443-479.
- Gale, C. R., Batty, G. D., & Deary, I. J. (2008). Locus of control at age 10 years and health outcomes and behaviors at age 30 years: the 1970 British Cohort Study. *Psychosomatic Medicine*, 70(4), 397-403.
- Galindo, O., & Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 381-407.
- Gana, K., Alaphilippe, D., & Bailly, N. (2005). Factorial structure of the French version of the Rosenberg Self-Esteem Scale among the elderly. *International Journal of Testing*, 5, 169-176.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- García, A. M. P. (1984). Dimensionalidad del constructo "Locus of control". *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 39(3), 471-488.
- García-Cabrera, A. M., & García-Barba, F. (2014). Differentiating the Three Components of Resistance to Change: The Moderating Effect of Organization-Based Self-Esteem on the Employee Involvement-Resistance Relation. *Human Resource Development Quarterly*, 25(4), 441-469.
- García, J. A., & Guarín, S. (2015). *Diferencias individuales y desarrollo de habilidades de liderazgo: el rol del locus de control*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- García, L., & Fumero, A. (1998). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en tres cursos académicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 24(93), 65-77.
- García, F. J., & Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 73-87.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18(1), 9-28.

- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: Origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, I. M., Martínez, E. Cifre, S. Llorens, y M. García-Renedo, (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la Autoeficacia* (pp. 55-67). Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Gatz, M., & Karel, M. J. (1993). Individual change in perceived control over 20 years. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 305-322.
- Gentile, B., Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2010). Birth cohort differences in self-esteem, 1988-2008: A cross-temporal meta-analysis. *Review of General Psychology*, 14, 261-268.
- Gianakos, I. (2002). Predictors of coping with work stress: The influences of sex, gender role, social desirability, and locus of control. *Sex Roles*, 46(5), 149-158.
- Gilly, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. España: Oikos-Tau.
- Goldberg, L. R., Sweeney, D., Merenda. P. F., & Hughes. J. E. (1998). Demographic variables and personality; The effects of gender, age, education, and ethnic/racial status on self-descriptions of personality attributes. *Personality and Individual Differences*, 24, 393-403.
- Goldstein, L.L. (1998). *Bien estar subjetivo no idoso* (Inédito). UNICAMP, Núcleo de Estudo Avanzados em Psicologia do Envelhecimento, Campinas, Brasil.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, A., & Valdés, R. (1994). El locus de control en el sexo femenino y su influencia en la deserción escolar universitaria. *La Psicología Social en México*, 5, 424-430.
- Góngora, E., & Reyes, I. (2000). El enfrentamiento a los problemas y el locus de control. *La Psicología Social en México*, 8, 165-172.
- González, M. D. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- Gorman, P. (1980). Generalising American locus of control norms to Australian population: A warning. *Australian Psychologist*, 15, 125-127.

- Grassi, L., Righi, R., Sighinolfi, L., Makoui, S., & Ghinelli, F. (1998). Coping styles and psychosocial-related variables in HIV-infected patients. *Psychosomatics*, 39(4), 350-359.
- Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18(1), 57-75.
- Greenberger, E., Chen, C., Dmitrieva, J., & Farruggia, S. P. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: do they matter? *Personality and Individual Differences*, 35, 1241 - 1254.
- Grimaldo, M. M. P. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer. Cultura. *Revista de la Asociación de Docentes de la Universidad de San Martín de Porres*, 23(19), 213-229.
- Gurin, P., Gurin, G., & Morrison, B. M. (1978). Personal and ideological aspects of internal and external control. *Social Psychology*, 41(4), 275-296.
- Gutiérrez, T. I. J., Ochoa, G. M., & Pérez, S. M. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 139-151.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.
- Hagborg, W. J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem scale and Harter's Self-Perception profile for adolescents: a concurrent validity study. *Psychology in the Schools*, 30(2), 132-136.
- Hagborg, W. J. (1996). Scores of middle-school-age students on the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 78(3c), 1071-1074.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. En R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence: a transitional period* (pp. 205-239). Newbury Park, CA: Sage.



- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*, 2, 77-114.
- Harter, S. (1998). The developmental of self-representation. En W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3, Social, emotional and personality development* (pp. 345-376). New York: Wiley.
- Harter, S. (2006). The development of self-esteem. En M. H. Kernis, *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives* (pp. 144-150). New York, NY: Psychology Press.
- Heckman. J. J., & Masterov. D. (2007). The productivity argument for investing in young children. Review of . *Agricultural Economics*, 29. 446-493.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz. A. (2010). The rate of return to the highscope Perry preschool program. *Journal of Public Economics*, 9, 114-128.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua. S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24. 411-482.
- Henson, H. N., & Chang, E. C. (1998). Locus of control and the fundamental dimensions of moods. *Psychological Reports*, 82(3c), 1335-1338.
- Herán, A., & Villarroel, J. (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de Castellano y Matemática en el primer ciclo de Enseñanza General Básica*. Chile: CPEIP.
- Hersch, P. D., & Scheibe, K. E. (1967). Reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology*, 31(6), 609-613.
- Hernández, J., & Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la Universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología Educativa*, 5(1), 27-40.
- Higgins, R.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

- Higgins, E. T. (1999). Who do self-discrepancies have specific relations to emotions? The second generation question of Tangney, Niedenthal, Covert, and Barlow (1998). *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1313-17.
- Holt, C. L., Clark, E. M., Kreuter, M. W., & Rubio, D. M. (2003). Spiritual health locus of control and breast cancer beliefs among urban African American women. *Health Psychology*, 22(3), 294.
- Holland, C., Geraghty, J., & Shah, K. (2010). Differential moderating effect of locus of control on effect of driving experience in young male and female drivers. *Personality and Individual Differences*, 48, 821-826.
- Hong, S., & Ostini, R. (1989). Further evaluation of Merz's Psychological Reactance Scale. *Psychological Reports*, 64, 707-710.
- Hong, S., & Page, S. (1989). A Psychological Reactance Scale: Development, factor structure and reliability. *Psychological Reports*, 64, 1323-1326.
- Hong, Z. R., & Lin, H. S. (2013). Boys and girls involvement in science learning and their self-efficacy in Taiwan. *International Journal of Psychology*, 48(3), 272-284.
- Hoon, E. F., Hoon, P. W., Rand, K. H., & Johnson, J. (1991). A psycho-behavioral model of genital herpes recurrence. *Journal of Psychosomatic Research*, 35(1), 25-36.
- Huang, C. (2010). Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, 14(3), 251.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Hughes, B. M. (2003). Self-esteem and changes in heart rate during laboratory-based stress. *Psicológica: Revista de Metodología y Psicología Experimental*, 24(1), 79-91.
- Hui, C., & Lee, C. (2000). Moderating effects of organization-based self-esteem on organizational uncertainty: Employee response relationships. *Journal of Management*, 26, 215-232.
- Ishiyama, F. I., & Munson, P. A. (1993). Development and validation of a self-critical cognition scale. *Psychological Reports*, 72(1), 147-154.

- Ivancevich, J. M., Konopaske, R., & Matteson, M. T. (2006). *Comportamiento Organizacional*. México: McGraw-Hill.
- Izquierdo, M. (1999). *Cómo mejorar el rendimiento intelectual*. México: Trillas.
- Jackson, M. (1984). *Self-esteem and meaning: A life historical investigation*. Albany: State University of New York.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jain, V. K., Lall, R., McLaughlin, D. G., & Johnson, W. B. (1996). Effects of locus of control, occupational stress, and psychological distress on job satisfaction among nurses. *Psychological Reports*, 78, 1256-1258.
- James, W. H. (1957). *Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory* (Tesis doctoral no publicada). Ohio State University, Ohio.
- Jennings, B. M. (1990). Stress, locus of control, social support, and psychological symptoms among head nurses. *Research in Nursing and Health*, 13(6), 393-401.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21-48.
- Joe, V.C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.
- Jordan, C. H., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Hoshino-Browne, E., & Correll, J. (2003). Secure and defensive high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 969-978.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 693-710.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17.
- Kaczinska, M. (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Kahoe, R. D. (1974). Personality and achievement correlates of intrinsic and extrinsic religious orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(6), 812-818.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73, 1-37.
- Kernis, M. H., & Lakey, C. E. (2010). Fragile versus secure high self-esteem: Implications for defensiveness and insecurity. En R. M. Arkin, K. C. Oleson, & P. J. Carroll (Eds.), *Handbook of the uncertain self* (pp. 360-378). New York: Psychology Press
- Kernis, M. H., Brockner, J., & Frankel, B. S. (1989). Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 707-714.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclay, L. C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 1013-1022.
- Key, S. (2002). Perceived managerial discretion: An analysis of individual ethical intentions. *Journal of Managerial Issues*, 14, 218-233.
- Kitano, H. H. (1989). Alcohol and drug use and self-esteem: A sociocultural perspective. En A. M. Mecca, N. J. Smelser, & J. Vasconcellos (Eds.), *The social importance of self-esteem* (pp. 294-326). Berkeley: University of California Press.
- Kliewer, W., & Sandler, I. (1992). Locus of control and self-esteem as moderators of stressor symptom relations in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(4), 393-413.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470.
- Ko, S., & Rossen, S. (2004). *Teaching Online. A Practical Guide*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Koeske, G. F., & Kirk, S. A. (1995). Direct and buffering effects of internal locus of control among mental health professionals. *Journal of Social Service Research*, 20 (3-4), 1-28.

- Krizan, Z., & Suls, J. (2008). Are implicit and explicit measures of self-esteem related? A meta-analysis for the name letter test. *Personality and Individual Differences*, 44, 521-531.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of It: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432.
- Laborín, J. F., Noriega, V., Ángel, J., Durazo, F. F., & Parra, E. M. (2008). Composición del locus de control en dos ciudades latinoamericanas. *Psicología desde el Caribe*, 22(22), 63-83.
- Laborín, J. F., & Vera, J.A. (2000). Orientación al logro y evitación al éxito en población que habita la región noroeste del desierto de México. *Suma Psicológica*, 7(2), 211-230.
- Lachman, M. E. (1986). Locus of control in aging research: a case for multidimensional and domain-specific assessment. *Psychology and Aging*, 1(1), 34.
- Lachman, M., & Weaver, S. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 763-773.
- Lane, J., & Lane, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 29(7), 687-794.
- Lanero, A., Vázquez, J. L., & Muñoz-Adánez, A. (2015). Un modelo social cognitivo de intenciones emprendedoras en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(1), 243-259.
- Lange, R. V., & Tiggemann, M. (1981). Dimensionally and reliability of Rotter I-E locus of control scale. *Journal of Personality*, 45(4), 398-406.
- Lara, M. (2002). Masculinidad y feminidad. En C. Pérez, & E. Rubio (Eds.), *Antología de la sexualidad humana* (pp. 315-333) México: Ediciones Universitarias.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Lefcourt, H. M. (1966). Internal versus external control of reinforcement: A review. *Psychological Bulletin*, 65, 206-220.
- Lefcourt, H. M. (1972). Developments in the study of locus of control. En B. A. Mather (Ed.), *Progress in experimental personality research*, vol. 6 (pp. 1-39) New York: Academic Press.
- Lefcourt, H. M. (1980). Personality and locus of control. En J. Garher, & M. E. P. Setigman (Eds.), *Human helplessness: Theory and applications* (pp. 245-259). New York: Academic Press.
- Leftcourt, H. M. (1981). The construction and development of the multidimensional-multiattributibunal causality escales. *Research with the locus of control construct*, 1, 245-261.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of Control: Current trends in theory and research*. Hillsdale: LEA.
- Lefcourt, H. M. (1984). *Research with the locus of control construct (Vol. 3): Extensions and limitations*. Orlando, USA: Academic Press.
- Lefcourt, H. M. (1991). Locus of control. En Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L.S. (Eds), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 413-499). New York: Academic Press.
- Lefcourt, H., von Baeyer, C., Ware, E., & Cox, D. (1979). The multidimensional-multiattributibunal causality scale: The development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 11, 286-304
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful other: distinctions between the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38, 377-383.
- Lever, J. P., & Trejo, L. M. V. (2004). Pobreza y locus de control. *Revista Interamericana de Psicología. Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 225-240.
- Lin, C. P., & Ding, C. G. (2003): Modelling Information Ethics: The Joint Moderating Role of Locus of Control and Job Insecurity. *Journal of Business Ethics*, 48, 335-346.
- Linares, E. J. (2001). *Los juicios de control sobre los agentes de salud: variable moduladora de la calidad de vida de los enfermos de cáncer de pulmón avanzado sometidos a tratamiento paliativo* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- López, J. M. B., & Velásquez, F. R. (2013). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215.
- López, J. M. B., & Velásquez, F. R. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 15(44), 60-72.
- López, E. K. L., Villatoro, J., Medina-Mora, M. E., & García, F. J. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 37-47.
- Lugli, Z. (2011). Autoeficacia y locus de control: variables predictoras de la autorregulación del peso en personas obesas. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 43-56.
- Macías, A. B. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30.

- McCombs, B. (1991). Metacognition and Motivation in Higher Level Thinking. Artículo presentado en la *Reunión Anual de la Asociación Americana Educativa de Investigación, Chicago, Estados Unidos*.
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1992). A common language effect size statistic. *Psychological Bulletin*, 111, 361-365.
- McKay, M. T., Boduszek, D., & Harvey, S. A. (2014). The rosenberg self-esteem scale: a bifactor answer to a two-factor question? *Journal of Personality Assessment*, 96(6), 654-660.
- McNauughton, M., Patterson, T. L., Smith, T. L., & Grant, I. (1995). The relationship among stress, depression, locus of control, irrational beliefs, social support, and health in Alzheimer's disease caregivers. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183(2), 78-85.
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation and adjustment; theory, research and application*. New York: Plenum Press.
- Manstead, A., & Van der Pligt, J. (1998). Should we expect more from expectancy-value models of attitude and behavior? *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1313-1316.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- Marín, S., Infante, M., & Troyano, E. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 507-508.
- Marrero, R. J., Aznar, M. P. M., Abella, M. C., & Fernández, I. I. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(123), 51-78.
- Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifacts? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 810-819.



- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133-163.
- Marsh, H. W., & Richards, G. E. (1987). The multidimensionality of the Rotter I-E Scale and its Higher-order structure: An application of confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 22*, 39-69.
- Marsh, H. W., Scalas, L. F., & Nagengast, B. (2010). Longitudinal tests of competing factor structures for the Rosenberg Self-Esteem Scale: Traits, ephemeral artifacts, and stable response styles. *Psychological Assessment, 22*, 366–381.
- Martin, B. A., Veer, E., & Pervan, S. J. (2007). Self-referencing and consumer evaluations of larger-sized female models: A weight locus of control perspective. *Marketing Letters, 18*(3), 197-209.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2007) The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology, 10*, 458-467.
- Martinko, M. J., & Gardner, W. I. (1982). Learned helplessness: An alternative explanation for performance deficits. *Academy of Management Review, 7*, 195-204.
- Martínez-Otero, V. (2002). Claves del rendimiento escolar. *Comunidad Escolar. Periódico Digital de Información Educativa, 20*(700), 29-30.
- Mecca, A. M., Smelser, N. J., & Vasconcellos, J. (1989). *The social importance of self-esteem*. Berkeley: University of California Press.
- de Mello, L., & Imms, T. (1999). Self-esteem, locus of control and coping styles and their relationship to school attitudes of adolescents. *Psychological Studies, 44*, 24-34.
- Mendolia, S., & Walker, I. (2014). The effect of personality traits on subject choice and performance in high school: Evidence from an English cohort. *Economics of Education Review, 43*, 47-65.
- de Miguel Díaz, M., Urquijo, P. A., Blanco, J. M. A., Escorza, T. E., Espinar, S. R., & García, J. V. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior.

- Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 357-383.
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Mirels, H. J. (1970). Dimensions of internal versus external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 226-228.
- Musitu, G., Jiménez, T. I., & Murgui, S. (2007). Family functioning, self-esteem and substance use in adolescents: a mediational model. *Salud Pública de México*, 49(1), 3-10.
- Mora, M., & Raich, R. M. (2006). *Autoestima*. Madrid: Editorial.
- Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Moriano, J. A., Palací, F. J., & Morales, J. F. (2006). Adaptación y validación en España de la escala de Autoeficacia emprendedora. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 35-50.
- Moriano, J. A., Gorgievski, M., Laguna, M., Stephan, U., & Zarafshani, K. (2012). Cross-cultural approach to understanding entrepreneurial intention. *Journal of Career Development*, 39(2), 162-185.
- Morris, C. 1997. *Introducción a la Psicología*. México: Pearson.
- Moore, T. (2001). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Moore, D. S. (2007). *The basic practice of statistics*. New York: WH Freeman and Company.
- Mruk, C. (1999). *Auto-Estima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

- Nehemia, F., Giora, K., & Yechiela, R. (1992). Controlling the uncontrollable: Effects of stress on illusory receptions of controllability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 923-31.
- Neiss M. B., Sedikides, C., & Stevenson, J. (2006). Genetic influences on level and stability of self-esteem. *Self and Identity*, 5, 247-266.
- Neiss M. B., Stevenson, J., Legrand, L. N., Iacono, W. G., & Sedikides, C. (2009). Self-esteem, negative emotionality, and depression as a common temperamental core: a study of mid-adolescent twin girls. *Journal of Personality*, 77, 327-346.
- Newton, T. J., & Keenan, A. (1990). The moderating effect of the type A behavior pattern and locus of control upon the relationship between change in job demands and change in psychological strain. *Human Relations*, 43(12), 1229-1255.
- Noriega, J. Á. V., Álvarez, J. F. L., Guedea, M. T. D., Armenta, E. M. P., & Padilla, M. E. (2009). Locus de control, autoconcepto y orientación al éxito en adultos mayores del norte de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 119-135.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Olaz, F. O. (2003). *Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional*. *REME*, 6(13), 6.
- Oros, L. (2005). Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*, 14(1), 89-98.
- Oros, L. B. (2000). *La problemática del estrés y su relación con el neuroticismo y las creencias de control personal. Un estudio preliminar en alumnos universitarios pupilos* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Oros, L. B., Richaud de Minzi, M. C., & Main, M. V. (inédito). *Cuestionario de locus de control religioso*.

- Owens, T. J. (1994). Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review*, 59, 391–407.
- Ozolins, A. R., & Stenström, U. (2003). Validation of health locus of control patterns in Swedish adolescents. *Adolescence*, 38(152), 651–658.
- Padilla, J. L., Acosta, B., Guevara, M., Gómez, J., & González, A. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de autoeficacia general aplicada en México y España. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 245-252.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. *Retrieved October, 31, 2003*.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139-159.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in Writing self-efficacy assessment: greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding, & S. Rayner (Eds.) *Self-perception* (pp. 239- 266). London: Ablex Publishing.
- Palenzuela, D. L. (1984): Critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports*, 54, 683-709
- Palomar, J., & Valdés, L. (2004). Pobreza y locus de control. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 38, 225-240.
- Pallarés, M. (2011). *La autoestima. Cómo cultivarla de forma sana*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Pastor, A., Navarro, E., Tomás, J. M., & Oliver, A. (1997). Efectos de método en escalas de personalidad: la escala de autoestima de Rosenberg. *Psicológica*, 18, 269-283.
- Paulhus, D. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-1265.
- Paulhus, D., & Christie, R. (1981). Spheres of control: An interactionist approach to assessment of perceived control. En H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the Locus of Control Construct* (pp. 1-161). Lefcourt: Academic Press.
- Pelletier, P. M., Alfano, D. P., & Fink, M. P. (1994). Social support, locus of control and psychological health in family members following head or spinal cord injury. *Applied Neuropsychology*, 1(1-2), 38-44.
- Pereda, S., Menéndez, M. C., Mori, A., Méndez, J., Conesa, P. J., & Núñez, A. (1990). Motivo de logro, locus de control, OTF y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43(2), 217-224.
- Pereyra, M. (1995). *La esperanza-desesperanza como variable diagnóstica y predictiva del proceso salud-enfermedad* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Pérez, A. M. (1984). Dimensionalidad del constructo "locus de control". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 471-488.
- Pérez, A. M., & Castejón, J. L. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordon. Revista de pedagogía*, 50(2), 171-185.
- Pérez, A., Ramón, J., & Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Pervin, I. (1998). *La ciencia de la personalidad*. México: McGraw-Hill.
- Phares, E. J. (1955). *Changes in expectancy in skill and change situations* (Tesis doctoral no publicada). Ohio State University, Ohio.

- Phares, E. J. (1957). Expectancy changes in skill and chance situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 339-342.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 32, 662-648.
- Pilisuk, M., Montgomery, M. B., Parks, S. H., & Acredolo, C. (1993). Locus of control, life stress, and social networks: Gender differences in the health status of the elderly. *Sex Roles*, 28(3-4), 147-166.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psichology*, 7(3), 99-107.
- Pizarro, R., & Crespo, N. (1997). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33.
- Platt, J. J., Eisenman, R., & Darbes, A. (1970). Self-esteem and internal-external control: A validation study. *Psychological Reports*, 26(1), 162-162.
- Prichard, K., Brown, B., & Kelly, F. (1986). Reliability of a multidimensional locus of control construct for older adults anticipating transition in careers. *Psychological Reports*, 59, 1007-1012.
- Pronin, E., & Kugler, M. B. (2007). Valuing thoughts, ignoring behavior: The introspection illusion as a source of the bias blind Spot. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 565-578.
- Quilty, L. C., Oakman, J. M., & Risko, E. (2006). Correlates of the Rosenberg Self-Esteem Scale method effects. *Structural Equation Modeling*, 13, 99-117
- Ramos, M. P. (2002). Apoio social e saúde entre idosos. *Sociologías*, 4(7), 156-175.

- Reeh, E., Hiebert, B., & Cairns, K. (1998). Adolescent health: the relationships between health locus of control, beliefs and behaviours. *Guidance and Counselling, 13*(3), 23-29.
- Rees, D. W., & Cooper, C. L. (1992). Occupational stress in health service workers in the UK. *Stress Medicine, 8*(2), 79-90.
- Regehr, C., Cadell, S., & Jansen, K. (1999). Perceptions of control and long-term recovery from rape. *American Journal of Orthopsychiatry, 69*(1), 110-115.
- Reid, D., & Ware, E. E. (1973). Multidimensionality of internal-external control: Implications for past and future research. *Canadian Journal of Behavioral Science, 5*, 264-271
- Reyero, L. (2008). *Autonomía e iniciativa personal en educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Rico, E. G., Morales, J. M., & Baca, H. G. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. *Revista Educación, 31*(1), 43-63.
- Richaud de Minzi, M. C. (1990). A new multidimensional children's locus of control scale. *Journal of Genetic Psychology, 1*, 109-118.
- Richaud de Minzi, M. C. (1991). Age changes in childrens beliefs of internal-external control. *Journal of Genetic Psychology, 152* (2), 217-224.
- Richaud de Minzi, M. C. (inédito). *Escala argentina multidimensional de locus de control para adolescentes*.
- Rimmerman, A. (1991). Parents of adolescents with severe intellectual disability in Israel: Resources, stress and the decision to apply for out-of-home placement. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 17*(3), 321-329.
- Roa, M. (1990). *La valoración del sí mismo*. Santiago de Chile: Patris.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(2), 151-161.

- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162.
- Rodríguez, R. (2005). *Niveles de inteligencia emocional y de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo desempeño académico* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Ricardo Palma, Lima.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rojas, L. (2007). *La Autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Madrid: Espasa Calpe.
- de la Rosa, J. (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto construcción y validación* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ross, A. (1992). *The sense of self*. New York: Springer.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La imagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1-26.
- Rotter, J. B., Chance, J. E., & Phares, E. J. (1972). *Applications of a Social Learning Theory of Personality*. New York: Rinehart & Winston.



- Rotter J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489.
- Rotter, J. B. (1992). Some comments on the "Cognates of personal control". *Applied and Preventive Psychology*, 1(2), 127-129.
- Roy, M. A., Neale, M. C., & Kendler, K. S. (1995). The genetic epidemiology of self-esteem. *British Journal of Psychiatry*, 166, 813-830.
- Ruiz, A. S., Diéguez, E. D., Castro, J. F., Blasco, T. B., & Alvarez, M. (1998). Validación de la escala de competencia personal de Wallston: implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4(1), 31-41.
- Ruiz, G., Ruiz, J., & Ruiz, E. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 3.
- Saadat, M., Ghasemzadeh, A., Karami, S., & Soleimani, M. (2012). Relationship between self-esteem and locus of control in Iranian university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 530-535.
- Saini, D., & Khan, S. H. (1997). Personality dimensions as predictors of alcoholism and treatment outcome. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 23(1-2), 85-88.
- Salanova, M. Grau, R., Martínez, I. M., Cifre, E., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2004). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la Autoeficacia*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Salgado, J.F., & Iglesias, M. (1995). Estructura factorial de la Escala de Autoestima de Rosenberg: un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica*, 16, 441-454.
- Sanjuán, P., Pérez García, A.M., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos preliminares de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.

- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647.
- Scheff, T. J., & Fearon, D. S. Jr. (2004). Cognition and emotion? The dead end in self-esteem research. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 34, 73-90.
- Schlegel, R. P., & Crawford, C. A. (1976). Multidimensionality of internal-external locus of control: Some additional data bearing on the validity of self-control as a third dimension. *Canadian Journal Of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 8(4), 375-387.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Steem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.
- Schultz, C. B., & Pomerantz, M. (1976). Achievement motivation, locus of control, and academic achievement behavior<sup>1</sup>. *Journal of Personality*, 44(1), 38-51.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1159.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. En J. E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). *Self-efficacy development in adolescence. Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 71-96.
- Schwarzer, R. (1999). *General perceived self-efficacy in 14 cultures. Self-Efficacy assessment*. Recuperado en <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>

- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman..
- Serrano, D. M., Bojórquez, C. I., Noriega, V., & Ramos, D. Y. (2009). Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 3(2), 167-174.
- Shapiro, D., Schwartz, C., & Astin, J. (1996). Controlling ourselves, controlling our world: Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking and gaining control. *American Psychologist*, 51, 1213-1230.
- Shapurian, R., Hojat, M., & Nayerahmadi, H. (1987). Psychometric characteristics and dimensionality of a Persian version of Rosenberg Self-esteem Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 65(1), 27-34.
- Shepperd, J., Malone, W., & Sweeny, K. (2008). Exploring causes of the self-serving bias. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 895-908.
- Shiraev, E. B., & Levy, D. A. (2011). Cross-Cultural Psychology: Critical Thinking and Contemporary Applications. *Social Science & Medicine*, 73, 79-86.
- Simmons, R. G. (1987) Self-esteem in adolescence. En T. Honess, & K. Yardley (Eds.), *Self and Identity* (pp. 172-192). New York: Routledge & Kegan Paul.
- Siu, O., Spector, R, Cooper, C., & Donald, L. (2001). Age differences in Coping and Locus of Control: a study of managerial stress in Hong Kong. *Psychology Aging*, 16(4), 707-710.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570.
- Smith, P. B., Trompenaars, F., & Dugan, S. (1995). The Rotter locus of control scale in 43 countries: A test of cultural relativity. *International Journal of Psychology*, 30(3), 377-400.
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 228.

- Smith, P. B., Trompenaars, F., & Dugan, S. (1995). The Rotter locus of control scale in 43 countries: A test of cultural relativity. *International Journal of Psychology*, 30(3), 377-400.
- Soria, M. S. (2004). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.
- Spector, P.E. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 335-340.
- Stephoe, A., & Wardle, J. (2001). Locus of control and health behaviour revisited: a multivariate analysis of young adults from 18 countries. *British Journal of Psychology*, 92(4), 659-672.
- St. Yves, A., Freeston, M. H., Godbout, F., & Poulin, L. (1989). Externality and burnout among dentists. *Psychological Reports*, 65, 755-758.
- Suárez, P. S., García, A. M. P., & Moreno, J. B. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Suplemento), 509-513.
- Tafarodi, R.W., & Vu, C. (1997). Two-dimensional self-esteem and reactions to success and failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 23(6), 626-635.
- Tamayo, A. (1993). Locus de control: Diferencias por sexo y edad. *Acta Psiquiátrica Psicológica América Latina*, 39, 301- 308.
- Terry, D. J., & Hynes, G. J. (1998). Adjustment to a low-control situation: reexamining the role of coping responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 1078-1092.
- Tomas, J. M., & Oliver, A. (1999). Rosenberg's Self-Esteem Scale: Two factors or method effects. *Structural Equation Modeling*, 6, 84-98.
- Tong, J., & Wang, L. (2006): Validation of locus of control scale in Chinese organizations. *Personality and Individual Differences*, 41(5), 941- 950.

- Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 43, 473-495.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 321-344.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008a). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality*, 76, 875-901.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008b). Further evidence of an increase in narcissism among college students. *Journal of Personality*, 76, 919-927.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2009). *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. New York: Free Press.
- Valiante, G., (2000). *Writing Self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective, a dissertation proposal*. Atlanta: Emory University.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Vieiro, P., Gómez, M. L., & Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 20(62), 77-100.
- VandenBos, G. R. (Edit). (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Vargas, G. M. G. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Vázquez, A. J., Jiménez, R., & Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22, 247-255.
- Vélez-Van, M. A., & Roa, N. C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *PSIC Educación Médica*, 2(8), 1-10.

- Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1993). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Argentina*, 17, 2-16.
- Velo, J. S., & Iglesias, M. (1995). Estructura de la Escala de Autoestima de Rosenberg: Un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica: Revista de Metodología y Psicología Experimental*, 16(3), 441-454.
- Vera, A., & Cervantes, N. (2000). Locus de control en una muestra de residentes del noroeste de México. *Revista de Psicología y Salud*, 10 (2), 237-247.
- Vera, J. A., Batista, F., Laborín, J., Souza, L., & Coronado, G. (2003). Locus de controle em uma população do nordeste brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(3), 211-220.
- Vera, J., Laborín, J., Domínguez, M., Parra, E., & Padilla, M. (2009). Locus de control, autoconcepto y orientación al éxito en adultos mayores del norte de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 119-135.
- Viney, L. L. (1974). Multidimensionality of perceived locus of control: Two replications. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 42(3), 463-464.
- Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751.
- Wallston, K. A. (1992). Hocus-Pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's Social Learning Theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 183-199.
- Wallston, K. A., Wallston, B. S., & de Vellis, R. (1978). Development of the multidimensional health locus of control (MHLC) scales. *Health Education Monographs*, 6(2), 160-170.
- Wang, L-Y., Kick, E., Fraser, J., & Burns, T. J. (1999). Status attainment in America: The roles of locus of control and self-esteem in educational and occupational outcomes. *Sociological Spectrum*, 19, 281-298.

- Welton, G. L., Adkins, A. G., Ingle, S. L., & Dixon, W. A. (1996). God control: The fourth dimension. *Journal of Psychology and Theology*, 24(1), 13-25.
- Wells, E. L., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills: Sage.
- Whittaker, J. O, (1999). *La Psicología Social en el Mundo de Hoy*. México: Trillas.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Yue, X. D., Liu, K. W. Y., Jiang, F., & Hiranandani, N. A. (2014). Humor styles, self-esteem, and subjective happiness. *Psychological Reports*, 115(2), 517-525.
- Zeigler-Hill, V., & Showers, C. J. (2007). Self-structure and self-esteem stability: The hidden vulnerability of compartmentalization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 143-158.
- Zeldin, A. ( 2000). *Review of career self-efficacy Literature*. Atlanta: Emory University.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 485.

**ANEXOS**





# ANEXO 1

## Cuestionario de Autoestima de Rosenberg

Lea las siguientes afirmaciones y marque con una cruz el recuadro que mejor refleje su grado de acuerdo con ellas.

1=Muy de acuerdo

2=De acuerdo

3=No estoy de acuerdo

4=Muy en desacuerdo

	1	2	3	4
1.- En general estoy satisfecho conmigo mismo/a				
2.- A veces pienso que no sirvo para nada				
3.- Creo tener varias cualidades buenas				
4.- Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente				
5.- Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme				
6.- A veces me siento realmente inútil				
7.- Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás				
8.- Desearía sentir más respeto por mi mismo/a				
9.- Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracaso				
10.- Asumo una actitud positiva hacia mí mismo				

PUNTUACIÓN TOTAL:

## CORRECCIÓN

		PUNTOS			
		1	2	3	4
PREGUNTA	1	1	2	3	4
	2	4	3	2	1
	3	1	2	3	4
	4	1	2	3	4
	5	4	3	2	1
	6	4	3	2	1
	7	1	2	3	4
	8	4	3	2	1
	9	4	3	2	1
	10	1	2	3	4

## ANEXO 2

### Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre su actuación ante distintas situaciones. Conteste marcando con una X en el espacio adecuado en la columna que mejor corresponda a su preferencia:

		Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
1.-	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga				
2.-	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente				
3.-	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas				
4.-	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados				
5.-	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas				
6.-	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles				
7.-	Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo				
8.-	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario				
9.-	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer				
10.-	Al hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo				
SUMA		1X( )=	2X( )=	3X( )=	4X( )=
TOTAL E.A.G.					

### CORRECCION

Suma las puntuaciones que haya asignado a cada frase, ya sea 1, 2, 3 o 4 puntos según la columna donde haya colocado la X.

1X( )+2X( )+3X( )+4X( )=  
PUNTUACIÓN TOTAL E.A.G.:

# ANEXO 3

## Cuestionario Locus de Control de Rotter

A continuación encontrará una serie de enunciados. Elija el que más se adecúe a su forma de pensar tachando A o B. Ninguna respuesta es correcta o incorrecta.

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1 | Los niños se meten en líos porque sus padres les castigan demasiado.   | A |
|   | Hoy en día, el problema con la mayoría de los niños es que sus padres son demasiado blandos con ellos.                 | B |
| 2 | Muchas de las cosas desagradables en la vida de las personas son, en parte, debidas a la mala suerte.                  | A |
|   | Los infortunios de la gente son el resultado de los errores que comete.  | B |
| 3 | Una de las principales razones de que haya guerras es que la gente no se muestra suficiente interés en la política.    | A |
|   | Siempre habrá guerras, por mucho que la gente intente evitarlas.   | B |
| 4 | A la larga, la gente logra el respeto que se merece en este mundo.   | A |
|   | Por desgracia, los méritos de un individuo pasan a menudo desapercibidos, por mucho que se esfuerce.                   | B |
| 5 | La idea de que los profesores son injustos con los alumnos es una tontería.  | A |
|   | La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta del grado en que sus notas están influenciadas por hechos accidentales. | B |
| 6 | Sin apoyo suficiente, uno no puede ser un líder eficaz.  | A |
|   | La gente capaz que no logra ser líder, es porque no ha aprovechado las oportunidades que ha tenido.                    | B |
| 7 | Hay gente a quienes por mucho que lo intentes no les caes bien.  | A |
|   | La gente que no logra caer bien a los otros, es porque no sabe ganarse a los demás.                                    | B |

8	La herencia juega el principal papel en la determinación de la personalidad.	A
	Las experiencias personales en la vida determinan el cómo somos.	B
9	He encontrado a menudo que lo que tiene que ocurrir, ocurre.	A
	Confiar en el destino nunca me ha resultado tan bien como decidirme a adoptar una acción concreta.	B
10	En caso de estudiante bien preparado rara vez se da, si es que se da, lo del examen injusto.	A
	Muchas veces, las preguntas de los exámenes tienden a estar tan poco relacionadas con el trabajo del curso, que el estudio es realmente inútil.	B
11	Alcanzar el éxito es cuestión de trabajo duro; la suerte tiene poco, o nada, que ver con ello.	A
	Conseguir un buen trabajo depende principalmente de estar en el lugar exacto en el momento preciso.	B
12	El ciudadano medio puede influir en las decisiones del gobierno.	A
	Este mundo está dirigido por unos pocos que están en el poder, y no es mucho lo que el ciudadano medio puede hacer en este tema.	B
13	Cuando hago planes estoy casi seguro de que podré ponerlos en marcha.	A
	No siempre es sensato hacer planes a demasiado largo plazo, porque muchas cosas se vuelven, de algún modo, una cuestión de buena o mala suerte.	B
14	Hay ciertas personas que no son precisamente buenas.	A
	Hay algo bueno en cada uno.	B
15	En mi caso, conseguir lo que quiero tiene poco nada que ver con la suerte.	A
	Muchas veces daría lo mismo decidir lo que hay que hacer, tirando una moneda al aire	B

16	Quien logra ser el jefe depende, a menudo, de quién fue bastante afortunado de estar el primero en el lugar exacto.	A
	Conseguir que la gente haga lo que debe depende de la propia habilidad y capacidad; la suerte tiene poco, o nada, que ver con ello.	B
17	En lo que se refiere a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que no podemos comprender, ni controlar.	A
	Tomando parte activa en los asuntos políticos y sociales, la gente puede controlar los asuntos mundiales.	B
18	La mayoría de las personas no se dan cuenta del grado en que sus vidas están controladas por sucesos o hechos accidentales.	A
	Realmente no existe la suerte.	B
19	Uno debería estar siempre dispuesto a admitir sus errores.	A
	Generalmente, es mejor ocultar los propios errores.	B
20	Es difícil saber si realmente le gustas o no a una persona.	A
	La cantidad de amigos que tengas dependerá de lo simpático que seas.	B
21	A la larga, las cosas malas que nos suceden, se compensan con las buenas.	A
	La mayoría de las desgracias son el resultado de la falta de capacidad, ignorancia, pereza, o de las tres cosas a la vez.	B
22	Si se hace el esfuerzo suficiente podemos hacer que la Administración funcione bien.	A
	Es difícil para la mayoría de la gente tener un gran control sobre las cosas que hacen los políticos en sus cargos.	B
23	Algunas veces no puedo entender como los profesores determinan las calificaciones que dan.	A
	Hay una relación estrecha y directa entre lo que estudio y las calificaciones que obtengo.	B
24	Un buen líder cuenta con que la gente decida por sí misma lo que debería hacer.	A
	Un buen líder aclara a cada uno cuál es su cometido.	B

25	Muchas veces pienso que tengo poca influencia sobre las cosas que me sucedan.	A
	No me puedo creer que el azar y la suerte juega un papel importante en mi vida.	B
26	Si una persona se encuentra sola es porque no intenta ser amistosa con los demás.	A
	No tiene mucho sentido esforzarse demasiado en agradar a la gente, si les caes bien, les caes bien, y si no, nada.	B
27	Se hace demasiado énfasis en actividades atléticas durante el bachiller.	A
	El deporte en equipo es una vía excelente para formar el carácter.	B
28	Lo que me sucede es el resultado de mis propias acciones.	A
	Algunas veces siento que no tengo bastante control sobre el rumbo que está tomando mi vida.	B
29	La mayoría de las veces no puedo comprender por qué los políticos se comportan de la forma en que lo hacen.	A
	A la larga todos somos responsables del mal gobierno, tanto a nivel local como nacional.	B

Rodee con un círculo las siguientes opciones:

2.a, 3.b, 4.b, 5.b, 6.a, 7.a, 9.a, 10.b, 11.b, 12.b, 13.b, 15.b, 16.a, 17.a, 18.a, 20.a, 21.a, 22.b,  
23.a, 25.a, 26.b, 28.b, 29.a.

Sume el número total de coincidencias

TOTAL LOCUS DE CONTROL

